

L'éducation postsecondaire chez un groupe de finissants de la région Évangéline : deux voies.

Une thèse soumise à la Faculté de l'Éducation
dans le cadre des exigences du programme de
Maîtrise en Éducation
de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard

Nous acceptons cette thèse conformément aux exigences requises

Dr Miles Turnbull, UPEI

Dr Marianne Cormier, Université de Moncton

Véronique Bouchard
Charlottetown, PE
Avril 2010

©2010 Véronique Bouchard

PERMISSION TO USE POSTGRADUATE THESES

Title of Thesis: L'éducation postsecondaire chez un groupe de finissants de la région
Évangéline : deux voies.

Name of Author: Véronique Bouchard

Degree: Master of Education

Year : 2010

In presenting this thesis in partial fulfilment of the requirements for a postgraduate degree from the University of Prince Edward Island, I agree that the Libraries of this University may make it freely available for inspection. I further agree that permission for extensive copying of this thesis for scholarly purposes may be granted by the professor or professors who supervised my thesis work, or, in their absence, by the Dean of the Faculty of Education. It is understood any copying or publication or use of this thesis or parts thereof for financial gain shall not be allowed without my written permission. It is also understood that due recognition shall be given to me and to the University of Prince Edward Island in any scholarly use which may be made of any material in my thesis.

Résumé

Cette étude qualitative comporte deux objectifs: 1) examiner les raisons qui motivent le choix d'un établissement postsecondaire chez sept finissants d'une école de langue française dans la région Évangéline à l'Île-du-Prince-Édouard; et 2) explorer l'expérience vécue par ces jeunes lors de cette période de transition qu'est l'entrée au collège ou à l'université. Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigés effectués à deux moments précis: à la fin de la 12^e année et à la fin du premier semestre universitaire/collégial. Des courriels ont aussi été échangés durant le semestre. L'analyse des données s'appuie sur quatre concepts fondamentaux qui constituent le cadre théorique de l'étude : la vitalité ethnolinguistique, l'hybridité identitaire, l'insécurité linguistique et la valeur marchande de la langue.

L'analyse pertinente au premier objectif de l'étude se présente sous forme de comparaison entre les propos tenus par les participants ayant opté pour un établissement anglophone et ceux ayant choisi une institution francophone. L'analyse révèle que les raisons identifiées par les participants pour justifier leur choix d'établissement postsecondaire confirment les mêmes tendances que celles citées par d'autres chercheurs et vont aussi de pair avec celles mentionnées par les finissants franco-ontariens de l'étude de Lamoureux (2007) ; la réputation perçue du programme ou de l'institution et les raisons d'ordre financier (proximité géographique et bourses d'études) sont des facteurs omniprésents.

L'analyse de l'expérience vécue par les participants s'organise principalement autour du facteur linguistique dans deux contextes essentiels de l'expérience postsecondaire : la vie académique et la vie sociale. L'étude révèle que globalement, les sept participants ont vécu une expérience positive lors de leur premier semestre au niveau postsecondaire. Aucune difficulté ou

problème majeur n'a été décelé, autre que la période d'adaptation nécessaire et normale qui accompagne le processus de transition école secondaire-université/collège.

Remerciements

J'aimerais remercier la Commission scolaire de langue française ainsi que la direction et le personnel de l'école Évangéline d'avoir si gentiment accepté de m'aider durant l'élaboration de ce projet d'étude. Votre temps, votre flexibilité ainsi que votre générosité m'ont grandement facilité la vie.

Je remercie aussi Dr Miles Turnbull et Dr Marianne Cormier, pour leurs précieux conseils et leur appui. Je n'y serais pas arrivée sans vous.

Un énorme merci à mes sept participants. Je suis consciente du privilège que j'ai eu de travailler avec des jeunes hommes et des jeunes femmes tout simplement fantastiques. Vous avez été, pour moi, une vraie source d'inspiration. Je vous souhaite bonne chance dans tous vos projets d'avenir, et je sais que quoi que vous fassiez, vous réussirez. Vous avez toute mon admiration.

Merci Anna, pour ta patience, tes encouragements et ton soutien durant toute la durée de cette entreprise.

Aussi, je tiens à te remercier ma mère, pour son soutien et son intérêt. Plus particulièrement, merci de m'avoir aidé lors de la période de révision linguistique. Comme quand j'étais à l'école primaire et secondaire, c'est ma mère qui m'aide à corriger ma grammaire et ma syntaxe. Certaines choses ne changent pas...

À Papa et Grand-Maman Lucienne, qui ont été et seront toujours de grands modèles pour moi. J'espère avoir hérité de la soif de savoir de ma grand-mère et du désir de toujours vouloir se dépasser de mon père.

Enfin, j'aimerais dédier ce travail de recherche aux Acadiens et Acadiennes de la région Évangéline, qui m'ont fait une petite place dans leur communauté. Tel le petit village d'irréductibles Gaulois dans les albums d'Astérix, que votre langue et votre culture puissent résister encore et toujours à l'envahisseur.

Véronique

Table des matières

Chapitre 1	Introduction	1
	Justification du projet de recherche	3
	Portrait de la région Évangéline	6
	L'éducation en français dans la région	
	Évangéline : un bref historique	8
Chapitre 2	Cadre conceptuel	14
	La vitalité ethnolinguistique	16
	L'hybridité identitaire	21
	L'insécurité linguistique	28
	La valeur marchande de la langue	34
	Résumé	35
Chapitre 3	Méthodologie	37
	Une approche qualitative	37
	Cadre théorique	39
	Collecte des données	40
	Les participants ¹	47
	Analyse des données	49
Chapitre 4	Récits	52
	Modèles utilisés	52
	L'expérience en milieu anglophone	54
	L'histoire de Sophie	54
	L'histoire d'Amy	61

¹ Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

	L'histoire de Caroline	71
	L'expérience en milieu francophone	83
	L'histoire de Julie	83
	L'histoire de Jean	93
	L'histoire de Cédric	103
	L'histoire de Jason	113
Chapitre 5	Discussion	122
	Portrait identitaire et culturel des participants	123
	Une identité bilingue	123
	Les habitudes culturelles des participants	127
	Les motivations derrière le choix d'établissement postsecondaire	132
	Les finissants de la région Évangéline : tendances	136
	Le choix des participants : facteurs déterminants	138
	Le premier semestre au postsecondaire : l'expérience vécue	144
	L'expérience globale	144
	L'expérience académique : la langue et les cours	145
	L'expérience sociolinguistique : la langue et la vie sociale	150
	Étude de cas : Cédric	163
	L'insécurité linguistique : exemples	169
Chapitre 6	Conclusion	183
	Les limites de l'étude	183

Les contributions de l'étude	185
Épilogue	187
 Bibliographie	 193
Appendice A : Lettres d'information et demandes de consentement	196
Appendice B : Questionnaires d'entretiens	226
Appendice C : Questions envoyées par courriels	234

Liste des tableaux

Figure 2.1 : Modèle des balanciers compensateurs	20
Tableau 3.1 : Portrait abrégé des participants	48
Tableau 3.2 : Antécédents éducatifs postsecondaires des participants	49
Tableau 5.1 : Scores donnés par les participants au jeu « Comment décris-tu ton identité »	124
Tableau 5.2 : Comparaison des résultats de trois études	125
Tableau 5.3 : Statistiques sur le cheminement postsecondaire des finissants de l'école Évangéline	137
Tableau 5.4 : Résumé des principaux facteurs qui ont influencé le choix d'une institution postsecondaire	139
Tableau 5.5 : Comment vous sentez-vous présentement ?	145

Chapitre 1 : Introduction

Au Canada, vivre en milieu francophone minoritaire implique souvent des choix langagiers. On choisit, par exemple, de consommer des médias en anglais ou en français, (si ces derniers sont disponibles). On choisit également la langue d'usage à la maison. Enfin, on choisit la langue de la scolarité, autant pour le primaire et le secondaire que pour les études postsecondaires. Ces choix, souvent, se jouent entre l'influence du statut supérieur de la langue majoritaire, de son omniprésence, et un désir de préserver la langue minoritaire. Les Acadiens de la région Évangéline de l'Île-du-Prince-Édouard² n'échappent pas à ce dilemme. De plus, avec la multiplication des ménages exogames³, la réalité des jeunes Acadiens n'est plus ce qu'elle était; de plus en plus de jeunes proviennent de milieux où l'anglais domine, alors que par le passé, les familles de la région étaient plutôt franco-dominantes.

Pendant l'année scolaire 2003-04, une série de lettres à l'éditeur a été publiée dans l'hebdomadaire *La Voix acadienne*. La première lettre avait été écrite par un parent mécontent d'un élève de 10^e année qui reprochait à l'enseignante de français d'être trop exigeante envers son groupe. Selon ce parent, un pourcentage important d'élèves coulaient leur année en français. Dans le rapport *Enquête sur le malaise à l'école Évangéline* (2004), l'enquêteur, M. Jean-Paul Arsenault, engagé par la firme HRA de Charlottetown, mentionne que :

Les élèves de dixième année ont vécu une expérience pour le moins marquante au cours de l'année scolaire 2003-2004 lorsque leur professeure leur a fait constater

² Pour des raisons d'espace et de longueur, j'utiliserai parfois l'expression « l'Île » ou « l'Î.-P.-É. » pour parler de l'Île-du-Prince-Édouard.

³ Un mariage exogame est une union de deux personnes de groupes ethnolinguistiques différents. Dans le cas de la région Évangéline, cette expression s'applique aux unions formées par un(e) anglophone et un(e) francophone.

que leurs connaissances en grammaire étaient loin de satisfaire aux exigences du programme. (p. 13)

Ce qui s'est passé exactement dans la classe de cette enseignante demeure encore un mystère pour moi et pour plusieurs, mais toujours est-il que cet événement a donné lieu à un débat important dans la communauté acadienne de l'Île. À la suite de la lettre du parent mécontent, d'autres lettres, écrites par différentes personnes (enseignants, élèves, membre de la direction), se sont succédé semaine après semaine dans La Voix acadienne. Cet épisode est depuis surnommé « Le Malaise » et est à l'origine d'une enquête publique qui a produit une liste de 19 constatations ainsi que 21 recommandations destinées à améliorer la situation. Les acteurs visés par ces recommandations sont tantôt la direction de l'école Évangéline, tantôt la Commission scolaire de langue française (CSLF). Afin de compléter son rapport, l'enquêteur s'est penché sur plusieurs aspects de l'éducation offerte à l'école Évangéline. En voici quelques-uns :

- Les moyens pour intégrer en 1^{ère} année les élèves faibles en français;
- L'attitude de certains parents et de la communauté en général par rapport à l'école;
- Le manque d'uniformité dans l'application des politiques linguistiques et culturelles de la CSLF;
- La qualité du français parlé dans l'école par rapport à un français dit « standard »⁴;
- Le partenariat école-communauté;
- Les résultats insatisfaisants du programme d'enseignement du français.

Pendant cette période de questionnement et de « crise », un commentaire a particulièrement retenu mon attention. Dans sa lettre à l'éditeur parue le 12 mai 2004 dans La Voix acadienne, un parent mentionnait qu'à cause de leurs lacunes en français et du nombre limité de cours en

⁴ Dans ce contexte, l'expression « français standard » fait référence au français international, qui, en principe, peut être compris de tous les locuteurs de français

anglais, les finissants de l'école Évangéline sont trop faibles en français pour poursuivre leurs études postsecondaires dans un établissement francophone et trop faibles en anglais pour suivre des cours dans une institution anglophone. J'ai trouvé ce commentaire très sévère et surtout, très lourd de conséquences. Que penserait un(e) jeune de onzième ou douzième année en lisant ce passage ? Est-ce qu'un tel commentaire pourrait avoir des conséquences sur l'estime de soi des jeunes et éventuellement, sur leur choix de carrière ? Ce commentaire a vraiment soulevé un grand questionnement chez moi et est devenu, en quelque sorte, la source d'inspiration derrière la mise sur pied de ce projet de recherche.

Après plusieurs mois de réflexion et de lecture, j'en suis arrivée à construire un projet de recherche qui vise à explorer de l'expérience vécue du point de vue linguistique et identitaire chez sept finissants de l'école Évangéline au niveau postsecondaire. C'est avec l'aide de sept participants : quatre ayant choisi de s'inscrire à une institution postsecondaire francophone et trois ayant opté pour une institution anglophone, que j'ai pu faire cette exploration. Plus précisément, cette recherche à caractère qualitatif tente de clarifier les deux questions suivantes :

1) Qu'est-ce qui motive le choix de langue la d'éducation au niveau postsecondaire chez les finissants de l'école Évangéline ? 2) Quelle est l'expérience vécue par ces jeunes lorsqu'ils font leurs premiers pas dans leur nouvel établissement ?

Justification du projet de recherche

Avant d'aller plus loin, j'aimerais articuler ma position face à ce sujet d'étude. N'étant enseignante ni à l'école Évangéline, ni dans une autre école de la CSLF, force m'est d'adopter un point de vue extérieur à la situation observée. De plus, je ne suis pas née à l'Île et je ne suis pas acadienne. Certes, j'ai été enseignante durant six ans et demi, mais à l'emploi d'une commission

scolaire anglophone. Je travaille maintenant au ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, en tant que conseillère pédagogique. Toutefois, je suis québécoise et j'habite la région Évangéline, entourée d'Acadiens de souche, depuis neuf ans. Depuis mon arrivée à l'Île, je m'efforce de comprendre cette communauté qui a si bien su m'accueillir. J'observe, j'analyse et je me tiens au courant de tout ce qui concerne la culture acadienne d'ici et la préservation du français dans la région.

La langue française est évidemment très importante pour moi. J'ai grandi dans un petit village de la Côte-Nord québécoise, où le français est majoritaire. À vrai dire, il faut vraiment faire un effort pour entendre de l'anglais dans mon coin de pays. Quand j'étais petite, la majorité des canaux de télévision étaient en français et nous regardions, ma famille et moi, des émissions et des téléromans faits au Québec. De toute façon, très peu de gens dans mon entourage pouvaient comprendre l'anglais; ce n'est que vers l'âge de 19 ans que j'ai commencé à véritablement développer mon oreille pour comprendre la langue de Shakespeare. En d'autres mots, il a fallu que je fasse des efforts spéciaux et des sacrifices personnels pour pouvoir devenir bilingue (exemples : séjours linguistiques en immersion anglaise durant l'été, début d'études postsecondaires dans une institution anglophone). Mon expérience universitaire dans un établissement anglophone n'a d'ailleurs pas été des plus positives, justement parce que mes compétences en anglais étaient insuffisantes. Je n'ai donc pas pu pleinement profiter de la vie universitaire et j'ai fini par continuer mon programme dans un établissement francophone après un an et demi.

Mon histoire familiale a bien sûr un effet sur la manière dont je réagis face aux propos tenus par ce parent dans sa lettre à La Voix acadienne. Ayant grandi dans une famille d'éducateurs, l'école en général a toujours eu une place de choix à l'heure du souper. De par leur

profession, mes parents étaient aussi des gens qui se faisaient un devoir de bien respecter la langue française. Ma mère, qui était enseignante d'histoire au secondaire, a toujours pu se servir de ses connaissances en grammaire et en rédaction pour m'aider à réviser mes travaux et d'ailleurs, elle le fait encore aujourd'hui. Ses connaissances en histoire ont également joué un grand rôle dans le développement de mon identité québécoise. Mon père, qui a été le directeur d'une grande polyvalente pendant plus de 25 ans et qui par la suite est devenu directeur général de la commission scolaire locale, a toujours été un orateur hors-pair, qui soignait beaucoup son français lorsqu'il s'adressait à une foule.

Comme l'indique mon choix de carrière, l'éducation (et l'école) a toujours une place de choix dans ma vie. Je suis convaincue que c'est en éduquant qu'on parvient au changement et à la prise d'action. C'est d'ailleurs là que se trouve une partie du questionnement déclenché par la lecture de la lettre publiée dans *La Voix acadienne* : est-ce qu'il serait nécessaire pour ce parent de mieux s'informer sur la nature du travail et du rôle accompli par l'école au sein de la communauté? Ou à l'inverse, est-ce que les déclarations faites par ce parent représentent l'opinion générale et que l'école devrait donc être plus à l'écoute des besoins de sa communauté?

Selon moi, la communauté acadienne de la région Évangéline représente un « laboratoire » de recherche des plus intéressants. C'est un coin de pays unique, riche en histoire et en culture. À part les travaux de l'historien et folkloriste Georges Arsenault, peu d'écrits et de recherches ont été produits sur l'éducation en français dans cette région depuis les vingt dernières années.

Le but de cette étude n'est donc pas de déterminer qui a raison et qui a tort dans toute l'histoire entourant « Le Malaise ». Cet épisode n'a été que l'élément déclencheur qui a mené à cette étude. Cependant, je pense qu'il est important que quelqu'un prenne le temps de donner la

parole aux jeunes pour vraiment comprendre ce qui se passe dans leur tête à un moment crucial de leur vie, un moment qui peut avoir des répercussions considérables dans le cheminement personnel et professionnel d'une personne à l'aube de la vingtaine. Après avoir fait plusieurs lectures sur le sujet des jeunes francophones en milieu minoritaire, j'ai remarqué que la voix des jeunes est rarement exprimée dans les rapports de recherche et dans les articles publiés dans des revues scientifiques. La principale raison qui explique cette réalité est que la plupart des études qui portent sur la situation du français en milieu minoritaire sont de nature quantitative, donc réalisées à l'aide de sondages et de questionnaires à choix de réponses. Une étude à caractère qualitatif pourrait apporter des résultats plus détaillés et plus ciblés qui aideraient les différents acteurs ayant partie prenante dans le milieu de l'éducation en français à élaborer des politiques ou des programmes qui sauront mieux convenir aux besoins des jeunes Acadiens de la région Évangéline et possiblement dans d'autres régions francophones en milieu minoritaire.

De plus, après avoir fait une brève recension des écrits sur l'éducation en français en milieu minoritaire et sur la dynamique de ce type de milieu en général, j'ai pu constater que beaucoup d'articles de recherche portaient sur les Franco-Ontariens (Duquette, 2002; Gérin-Lajoie, 2003; Heller, 1999; Lamoureux, 2007) ou sur les minorités francophones en général (Dallaire et Denis, 2005; Landry et Allard, 1997; Landry, Deveau et Allard, 2006 et 2009). Même si certaines de ces études prennent en compte les francophones et Acadiens de l'Île, la généralisation fait en sorte que la voix des minorités locales se perd. C'est donc aussi pour pallier ce manque d'information que je me propose de mener cette étude.

Portrait de la Région Évangéline

La région Évangéline se situe dans le comté de Prince de l'Île. Il s'agit d'une enclave acadienne où le français est géographiquement concentré dans des communautés telles que Wellington, Mont-Carmel et Abram-Village. Selon la Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (ou FCFAC, 2006), les francophones constituent 8 % de la population dans le comté de Prince, par rapport à une représentation d'environ 4 % au niveau de la province. Les données du recensement fédéral de 2006 montrent que la région comporte environ 1200 habitants et que 71 % de ces gens ont déclaré le français comme étant leur langue maternelle. Si on s'intéresse au pourcentage de gens qui ont indiqué que le français était la langue la plus souvent utilisée à la maison, celui-ci se chiffre à environ 66 %. Grâce à leur densité démographique relative, les Acadiens de cette région jouissent d'un poids politique qui compense pour la faiblesse de leur proportion démographique. L'âge médian de la population francophone de l'Île est d'environ 48 ans, comparativement à 40 ans pour l'ensemble de la province. De plus, la population francophone de l'Île a aussi l'âge médian le plus élevé des provinces de l'Atlantique. Selon la FCFA, « le renouvellement à la base de la population représente un défi pour les Acadiens, Acadiennes et francophones de l'Île » (p. 5, 2006).

La région Évangéline offre plusieurs services en français à l'intérieur de sa communauté. Premièrement, il est possible de se faire servir en français dans tous les édifices gouvernementaux (Accès Î.-P.-É. et autres services fédéraux regroupés sous un même toit à Wellington). Deuxièmement, sur le plan de l'économie, la région compte aussi ses propres organismes de développement économique, tels que la Société de développement de la baie acadienne (SDBA) et le Réseau de développement économique et d'employabilité (RDÉE). La Caisse populaire (Credit Union) dessert aussi sa population dans les deux langues et constitue un

rouage important de l'économie locale. La coopérative d'alimentation représente également une figure de proue au sein de la communauté. Au niveau des entreprises privées, plusieurs d'entre elles fonctionnent dans les deux langues, qu'il s'agisse d'une compagnie de construction, d'un restaurant ou d'une usine de transformation des produits de la mer. Enfin, c'est probablement au niveau culturel et social que les services en français se font le plus remarquer, que ce soit lors d'activités à l'aréna ou durant les deux services religieux catholiques en français qui sont offerts à chaque fin de semaine. De plus, de nombreux spectacles de musique ou des pièces de théâtre sont présentés surtout durant l'été, mais aussi dans le courant de l'année, et se déroulent souvent entièrement en français. Il est impossible de parler de culture dans la région Évangéline sans souligner le grand événement annuel : l'Exposition agricole et le Festival acadien d'Abram-Village, qui revient à la fin de chaque été et qui s'étend sur plusieurs jours.

L'éducation en français dans la région Évangéline : un bref historique.

À la fin des années 1950, un mouvement de réorganisation s'est amorcé dans le domaine de l'éducation à l'Île-du-Prince-Édouard. Pour tenter de « mettre fin au piètre rendement de ces écoles où un seul instituteur devait enseigner entre douze et cinquante élèves, répartis de la première à la dixième année » (Arsenault, 1982, p. 65), les administrateurs ont décidé de créer des écoles régionales au niveau secondaire, soit de la 9^e à la 12^e année. C'était le début du mouvement de consolidation.

Avant la création du conseil scolaire qui deviendra la CSLF, les paroisses de Mont-Carmel, Baie-Egmont et Wellington étaient divisées en douze districts scolaires ayant chacun son école. Comme la dixième année était le plus haut niveau dispensé dans ces écoles rurales, ceux qui souhaitaient poursuivre leurs études devaient sortir de leur paroisse et s'inscrire au

couvent de Miscouche, aller au collège Prince of Wales à Charlottetown ou quitter la province. Un changement à la loi provinciale en 1955 a permis la création de l'École Régionale Évangéline. Dans le livret-souvenir de l'ouverture du Centre d'Éducation Évangéline parut en 1978, un paragraphe mentionne qu' « après bien des réunions et des débats orageux, la nouvelle commission scolaire tenait sa première réunion à l'école d'Abram-Village le 22 janvier 1960 » (p. 13). C'est ainsi que l'École Régionale Évangéline, qui a ouvert ses portes à l'automne 1960, devenait la première école régionale de l'Île.

Quant à ce qui deviendra la CSLF, c'est en 1963 que tout a commencé, lorsque toutes les écoles de la région ont été regroupées sous une seule commission scolaire appelée l'Unité scolaire Évangéline. Encore une fois, la région Évangéline s'est montrée avant-gardiste en devenant la première à adopter un tel système d'administration. Toutefois, le statut de la langue française était toujours un peu nébuleux. Selon Arsenault (1982), malgré l'absence de programmes et de matériel français, les écoles de l'Unité scolaire Évangéline se méritaient « officieusement » un statut particulier: c'est-à-dire que le Ministère de l'Éducation considérait que l'école Évangéline était une école bilingue, où le français était enseigné comme langue maternelle, et reconnaissait la particularité culturelle de la région (p. 71). Selon certains, l'éducation en français à l'Île n'était que « tolérée ». Il faut attendre l'année 1980 pour voir la province modifier sa loi scolaire pour accorder enfin aux Acadiens et francophones le droit à l'éducation dans leur langue, à condition d'avoir 25 inscriptions sur trois niveaux scolaires consécutifs.

Pendant que l'école développait de plus en plus ses programmes en français, des idées se brassaient sur le plan provincial et national. Les années 1980 ont été marquées par deux événements clés : l'adoption de la Charte canadienne des Droits et Libertés et un long procès qui

a mené directement à une modification de la loi scolaire de la province. Le premier événement a eu un impact immédiat sur l'éducation en français en milieu minoritaire, parce que c'est en 1982 que l'article 23 a été ajouté à la Charte. L'article 23 accordait aux parents de langue maternelle française le droit de faire instruire leurs enfants dans leur langue. C'est ce qui a amené un groupe de parents de Miscouche-Summerside à se lancer dans une longue bataille contre le gouvernement provincial qui leur refusait la création de classes françaises à Summerside. Noëlla Arsenault-Cameron (2000) résume bien le procès sur le site Internet de l'Association canadienne d'éducation de langue française :

C'est à ce moment précis qu'a commencé toute la bataille juridique des parents de Summerside-Miscouche avec le « cas Hardy ». Mais ce n'est qu'en 1987 qu'un renvoi à la Cour d'appel de l'Île a été entendu. Le processus a duré cinq ans, étant donné que les parents s'étaient préparés pour faire instruire leur cause en première instance. Cette étape a été sautée pour passer directement à la Cour d'appel. Il a alors fallu changer les documents, ce qui explique le délai de cinq ans.

À la suite de ce procès, le gouvernement a décidé, en 1988, de rendre le Conseil scolaire du District Numéro 5 responsable de l'éducation en français partout dans la province. Puis, en 1990, après une autre réforme scolaire, la Commission scolaire de langue française est officiellement née. Un autre procès, très publicisé à travers le pays, a marqué la courte histoire de la CSLF. En 1994, deux parents de la région de Summerside ont demandé la création d'une école française pour les jeunes de la 1^{ère} à la 6^e année. Devant le refus du Ministère de l'éducation, ils se sont inspirés des droits garantis par la Charte et ont intenté une poursuite contre le gouvernement de l'Île. La décision de janvier 2000 de la Cour suprême du Canada en faveur des parents

francophones de Summerside a mené à l'ouverture de l'École-sur-Mer de Summerside en février 2002.

La CSLF fonctionne selon les principes stipulés par sa politique linguistique, qui sert à « promouvoir l'usage du français, c'est-à-dire rendre son emploi usuel, spontané et valorisant » (CSLF, 2009). Cette politique établit aussi que le français doit être utilisé en tout temps à l'intérieur de l'école et que les parents doivent s'attendre à ce que tout renseignement soit rédigé en français pour la maison et que les réunions se déroulent aussi en français.

L'école Évangéline fait donc maintenant partie de la CSLF, au même titre que cinq autres écoles. Elle est toutefois celle qui a le plus d'ancienneté. C'est une école qui compte environ 240 élèves de la 1^{re} à la 12^e année et un corps professoral composé de quelques 25 enseignants. Environ la moitié des enseignants sont originaires de la région Évangéline, alors que le reste provient surtout du Nouveau-Brunswick et un peu du Québec. L'école offrira aussi, dès l'automne 2010, la maternelle à plein temps lorsque celle-ci fera son entrée dans le système scolaire public à travers la province. Enfin, le bâtiment qui héberge l'école abrite aussi un centre scolaire-communautaire, ainsi qu'une garderie.

Maintenant que j'ai expliqué le cheminement qui m'a amenée à choisir sept jeunes de 12^e année de l'école Évangéline comme sujets ainsi que le questionnaire qui a inspiré le fil conducteur derrière toute cette étude, j'aimerais mentionner qu'une recherche ethnographique publiée en 2007 et portant sensiblement sur le même sujet que mon projet a grandement contribué à l'élaboration du présent document. Il s'agit d'un projet de thèse doctorale effectuée par Sylvie Lamoureux (*La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : perspectives étudiantes*. Université de Toronto) qui explore l'impact d'un changement d'environnement académique et social sur l'identité linguistique et culturelle d'étudiants qui font

la transition de l'école secondaire de langue française au milieu universitaire (anglophone, sauf dans un cas). Les analyses des discours recueillis auprès de 15 jeunes diplômés d'une école secondaire de langue française du sud-ouest ontarien révèlent que les élèves qui ont participé à son étude ont fait leurs choix postsecondaires « selon des critères semblables à leurs pairs nord-américains, où la réputation du programme et de l'institution se situent au premier plan et où la proximité géographique ne peut être négligée » (Lamoureux, 2007, p. 288). Les données indiquent aussi des réalités qui « remettent en question le discours hégémonique en milieu scolaire au sujet de l'affirmation culturelle et linguistique des jeunes qui choisissent d'étudier dans des institutions postsecondaires de langue anglaise » (Lamoureux, 2004). Cette étude m'a, en quelque sorte, servi de guide pour l'élaboration de mon projet de thèse. J'ai d'ailleurs pu bénéficier de l'aide de Mme Lamoureux pendant mon processus de recherche. Les constats obtenus par Lamoureux seront utilisés plus en détails dans le cinquième chapitre.

En fait, le présent document est composé de cinq autres chapitres. Le deuxième chapitre traite de la recherche qui a été faite à ce jour sur des sujets connexes à ce que je me propose d'étudier. J'ai regroupé l'information autour de quatre concepts clés : la vitalité ethnolinguistique, l'hybridité identitaire, l'insécurité linguistique et la valeur marchande de la langue. Ces concepts serviront de repères théoriques pour modeler mon étude et pour guider l'analyse de mes données. Au chapitre suivant, j'exposerai la méthodologie qui a été utilisée lors de la réalisation de ce projet de recherche. C'est dans ce chapitre qu'on trouve également un bref portrait des sept participants. Le chapitre quatre sert à raconter l'expérience vécue par les sept participants lorsqu'ils font leurs premiers pas dans le monde postsecondaire. Ce chapitre prend la forme de sept récits qui donnent une idée globale du cheminement scolaire, personnel et familial des jeunes qui font partie de mon échantillon et qui relatent l'histoire de leur premier semestre

universitaire ou collégial. Leurs histoires sont ensuite analysées au chapitre cinq, où les expériences vécues par les participants sur les plans linguistique et identitaire sont discutées en deux parties : l'expérience académique et l'expérience sociolinguistique durant ce premier semestre. Enfin, une conclusion générale (chapitre six) offre un résumé des résultats de l'étude, ainsi que des réflexions sur les forces et les faiblesses de cette recherche. Un épilogue portant sur les impacts de ce projet de recherche dans ma vie personnelle vient clore cette étude.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Beaucoup de projets de recherche ont été effectués sur les habitudes linguistiques et la construction identitaire chez les francophones en milieu minoritaire par des chercheurs du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario (Allard, Landry et Deveau, 2006, 2009; Dallaire et Denis, 2005; Duquette, 2002; Gérin-Lajoie, 2001, 2004; Heller, 1996, 1999, 2003; Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009; Landry, 2003; Landry et Allard, 1990, 1997; etc.). Comme je l'ai mentionné dans le chapitre précédent, les études qui portent sur les francophones minoritaires en Acadie sont plutôt quantitatives et ne laissent souvent pas beaucoup de place à l'expression de l'opinion personnelle des participants. Certains thèmes communs reviennent souvent dans toutes ces études sur les communautés françaises minoritaires. Je me suis inspirée de ces thèmes pour centrer mon analyse autour de quatre concepts majeurs. Le présent chapitre sert donc à expliquer ces quatre concepts plus en détail et à discuter de leur rôle dans le déroulement de cette étude.

Le premier concept, surtout utilisé dans les études effectuées par Landry et ses collègues se nomme la vitalité ethnolinguistique. La vitalité ethnolinguistique se mesure par quatre capitaux (capital démographique, capital politique, capital économique et capital culturel) qui seront expliqués dans la section suivante. La présence de ces quatre capitaux dans une communauté minoritaire détermine la possibilité d'une certaine vie communautaire, ce qui constitue un élément crucial au maintien des langues minoritaires. En effet, l'utilisation que font les habitants d'une communauté minoritaire de leur langue maternelle (et de leur langue seconde) est étroitement liée à la vitalité ethnolinguistique du milieu. Cette vitalité sert, en quelque sorte, à analyser les tendances qui pourraient menacer la survie d'une communauté linguistique minoritaire. Je me suis servie des principes liés à la vitalité linguistique pour bâtir

mes questionnaires d'entrevue et analyser les discours des jeunes participants de mon étude, afin de voir comment le facteur linguistique peut influencer le choix d'une institution postsecondaire.

Le deuxième concept est celui de l'hybridité identitaire. Selon plusieurs recherches (Dallaire et Roma, 2003; Gérin-Lajoie, 2004; Landry, Deveau et Allard (2008), entre autres) l'identité bilingue est très présente chez une forte majorité des jeunes en situation minoritaire. Essentiellement, cela veut dire que « de plus en plus de jeunes ne se décrivent plus comme francophones ou anglophones »; ils insistent plutôt sur leur bilinguisme pour se décrire sur le plan ethnolinguistique (Landry, Deveau et Allard, 2008). En milieu minoritaire, où le spectre de « l'assimilation »⁵ est toujours présent, les choix linguistiques sont souvent analysés et interprétés en lien avec l'identité. Par exemple, comment interprète-t-on le fait qu'une finissante d'une école française choisisse de ne pas poursuivre ses études secondaires en français? L'hybridité identitaire est un concept qui amène donc un vent d'optimisme dans le monde de la recherche.

Le troisième concept majeur qui a servi à bâtir mon étude est l'insécurité linguistique. Les exemples d'insécurité linguistique sont plus répandus dans les milieux où plusieurs langues sont en contact et où une langue jouit d'un statut plus privilégié ou officiel. Par conséquent, les locuteurs de la langue minorée ne se sentent pas toujours compétents ou confortables de s'exprimer dans leur langue maternelle à l'intérieur d'une société donnée. J'ai voulu voir si les jeunes qui ont participé à mon étude ont vécu des moments d'insécurité linguistique lorsqu'ils sont passés du niveau secondaire au niveau postsecondaire.

Finalement, le concept de la valeur marchande de la langue est le quatrième thème à la base de mon analyse. Ce concept fait référence à l'avantage économique souvent associé au

⁵ J'adopte le point de vue de Dallaire et Denis (2005), qui croient de le mot « assimilation » a une connotation péjorative et qui, comme plusieurs chercheurs, utilisent une expression plus neutre : transfère linguistique.

bilinguisme dans notre société. Avec la mondialisation et l'explosion des technologies de communication, posséder une deuxième langue, voire même une troisième, représente un atout considérable et ce, plus que jamais. Je me suis demandé si la valeur marchande de la langue, donc un facteur économique, avait une grande importance dans la tête d'un(e) finissant(e) du secondaire lorsque vient le temps de choisir une institution postsecondaire.

Le concept de vitalité ethnolinguistique

Ce concept est souvent utilisé pour faire l'étude de phénomènes tels l'assimilation linguistique, l'acculturation ou la survivance des minorités linguistiques (Giles, Bourhis et Taylor, dans Landry, 1994, p. 12). Selon Landry (1994, 2003), une communauté se doit de posséder un certain nombre de ressources, tant sur le plan démographique et territorial que social si elle veut survivre au point de vue ethnolinguistique (1994, p. 12). Il est important de comprendre que le nombre d'individus de la collectivité n'est pas suffisant pour assurer sa survivance. Toujours selon Landry (1994, 2003), il est primordial que les membres d'une collectivité puissent constituer une « communauté », c'est-à-dire un groupe qui partage une identité, une culture et une histoire (1994, p. 13). Si cet élément est absent du décor ou si la vitalité linguistique est faible, il sera difficile de maintenir et de transmettre la culture et la langue d'une génération à l'autre. Afin de pouvoir mesurer la vitalité ethnolinguistique d'une communauté, Landry (1994) a recours à l'expression « capital linguistique » dans son sens sociologique, tel que développé par Bourdieu (1982, dans Landry, 1994, p. 14). Selon ce dernier, le capital linguistique comporte quatre catégories de capitaux dont je me suis servie pour bâtir mon questionnaire d'entretien : le capital démographique, le capital politique, le capital économique et le capital culturel.

Premièrement, le capital démographique peut se mesurer en utilisant les données des recensements, telles que la représentation proportionnelle par rapport à l'ensemble de la population, le degré de concentration des membres de la communauté sur un territoire, le taux de fécondité, les taux d'immigration et d'émigration, etc. Les données du capital démographique de la région Évangéline ont déjà été discutées au premier chapitre : environ 1200 personnes habitent dans la région et 71 % d'entre elles ont déclaré le français comme langue maternelle lors du recensement de 2006. Grâce à leur concentration sur le plan géographique, les francophones de la région Évangéline jouissent d'un certain poids politique qui compense pour leur faible nombre.

Deuxièmement, le capital politique peut être estimé à partir d'une variété d'indices : le degré de représentation des membres de la communauté au sein des gouvernements et dans la hiérarchie des pouvoirs décisionnels, le degré d'usage de la langue du groupe dans les services publics, les droits linguistiques conférés et la traduction de ceux-ci dans les règlements et les politiques administratives (Landry, 1994, p. 16). Pour l'instant, la région Évangéline ne compte aucun député acadien francophone à l'Assemblée législative. Avant les dernières élections, le représentant de la circonscription locale était un Acadien qui avait le français comme langue maternelle. L'utilisation du français à l'Assemblée législative est donc très limitée, bien que le Premier ministre actuel et une autre ministre puissent s'exprimer en français.

La troisième catégorie de capital, le capital économique, se reflète dans le degré d'usage de la langue dans les nombreuses dimensions du système économique, comme le milieu de travail, dans les commerces et les établissements financiers. Un des moyens que Landry (1994) utilise pour évaluer le statut socioéconomique des membres de la communauté est de mesurer le pouvoir d'achat global de ses habitants (p. 17).

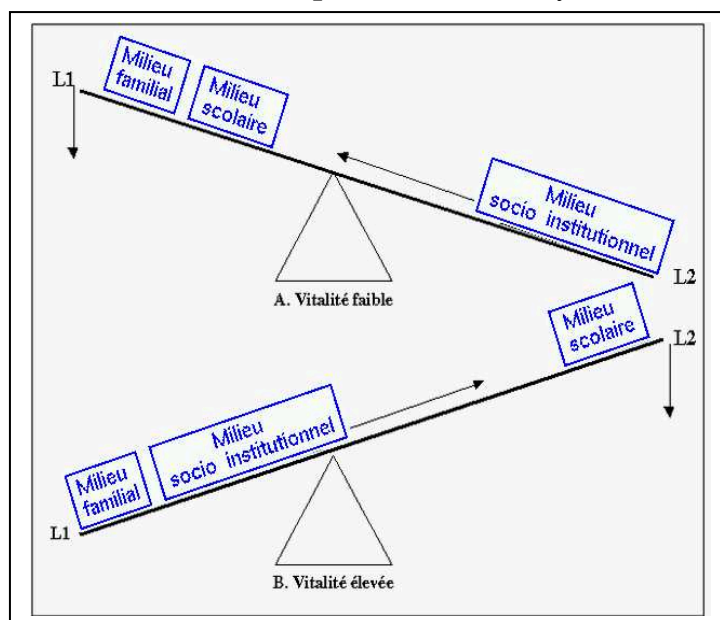
Enfin, le quatrième champ dans lequel se développe le capital linguistique, celui de la culture, englobe l'ensemble des ressources et institutions qui ont pour rôle l'échange d'informations et la transmission de la culture de la communauté (p. 17). La région Évangéline compte un bon nombre d'institutions dans son capital culturel. Par exemple, l'école Évangéline serait sans aucun doute un des principaux acteurs. Bien que la région Évangéline ne possède pas son propre poste de radio ou de télévision communautaire, elle demeure toutefois présente dans le domaine de la presse écrite, avec la publication hebdomadaire de *La Voix acadienne*, qui est distribuée partout dans la province. Un autre exemple de capital culturel serait la présence de troupes de théâtre (surtout durant l'été, comme *La Cuisine à Mémé* ou les spectacles *Une fois d'même* au Centre Expo-Festival) et de divers groupes musicaux, qui se produisent lors de différents événements sociaux et culturels tout au long de l'année. D'autres organismes, tels que la Fédération culturelle de l'Île-du-Prince-Édouard ou les différents groupes paroissiaux, font aussi partie de cette catégorie de capital. Enfin, cette explication des quatre capitaux montre qu'il faut plus qu'un capital démographique élevé dans une certaine communauté donnée pour garantir une forte vitalité ethnolinguistique.

Un autre facteur relié à la vitalité ethnolinguistique est souvent cité dans plusieurs études sur les communautés minoritaires. La notion de bilinguisme additif ou soustractif, développée par Lambert vers le milieu des années 1970, est utilisée par bien des chercheurs. Le bilinguisme est additif « lorsque les conditions d'apprentissage contribuent à l'acquisition d'une langue seconde sans que la culture d'origine et la langue maternelle de l'individu subissent des pertes ou soient menacées » (Landry et Allard, 1997, p. 567). L'exemple le plus souvent cité pour illustrer le bilinguisme additif est celui des jeunes anglophones inscrits dans les programmes d'immersion française à travers le Canada : ces jeunes proviennent d'un milieu où la vitalité ethnolinguistique

(anglophone) est forte et l'apprentissage de la langue seconde est favorisé par l'immersion.

Après douze ans de scolarisation, les compétences en anglais de ces élèves anglo-dominants sont toujours plus fortes que les compétences en français, alors il s'agit d'un bilinguisme additif. Le phénomène du bilinguisme additif dans le contexte de l'immersion française a d'ailleurs été étudié par plusieurs chercheurs : Cummins et Swain, 1986; Genesee, 1987, 1991, 1998; Swain et Lapkin, 1982, 1991 (dans Landry, 2003, p. 22). Il est aussi possible de trouver un exemple de bilinguisme additif en milieu minoritaire, mais en changeant quelques paramètres. Le modèle des balanciers compensateurs de Landry et Allard (1987) (voir Figure 2.1 à la page suivante) permet d'expliquer, de façon visuelle, les rôles compensateurs de l'école et de la famille en faveur d'un bilinguisme additif. Selon Landry (2003), « il est possible de répartir en trois milieux de vie l'ensemble des occasions de socialisation en langue première (L1) et en langue seconde (L2) : le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socioinstitutionnel » (p. 22). Ce modèle fonctionne selon l'hypothèse suivante : dans une situation où le milieu démontre une forte vitalité ethnolinguistique (modèle B), donc que la L1 domine à la maison et dans la communauté, c'est une forte scolarisation dans la L2 qui assure le plus haut degré de bilinguisme additif. Cette hypothèse a d'ailleurs été confirmée par Landry et Allard (1991, 1992 et 1993, dans Landry, 2003, p. 22). Chez un groupe de faible vitalité linguistique (modèle A), où la L2 domine dans le milieu socioinstitutionnel, « le milieu familial et le milieu scolaire doivent donner préséance à la L1 pour favoriser un bilinguisme additif » (Landry, 2003, p. 22).

Figure 2.1: Modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1987)



Source : <http://www.acelf.ca/liens/crde/articles/10-landry.html>

Bien que le bilinguisme se soit tranquillement imposé dans la région Évangéline depuis les quarante dernières années, il est pertinent de se demander si le contexte actuel peut être vraiment qualifié de propice au développement d'un bilinguisme additif. Enfin, il serait juste de se demander si la francité des milieux familial et socio-institutionnel est demeurée aussi forte au cours des années, car selon le Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada « une faible vitalité ethnolinguistique peut mener à des limites langagières et à un bilinguisme soustractif » (2004, p. 36). La vitalité linguistique est donc un concept clé dans toute analyse portant sur des réalités propres aux milieux francophones minoritaires. Les quatre capitaux expliqués dans les pages précédentes fournissent d'intéressantes pistes pour le développement de questionnaires d'entretien. L'identité ethnolinguistique des participants m'amène à toucher un autre concept théorique dont je tiendrai compte dans mon étude : celui de l'hybridité identitaire.

Le concept d'hybridité identitaire

L'équipe de chercheurs Landry, Deveau et Allard (2006) en est arrivée à des constats révélateurs au sujet du concept d'hybridité identitaire. Selon des études étalées sur plusieurs années et menées dans différents milieux francophones d'Amérique du Nord, l'identité bilingue est une composante saillante de l'autodéfinition identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada (Landry, Deveau et Allard, 2006, p. 54). De plus en plus, les jeunes francophones se définissent comme étant bilingues d'abord et avant tout. Selon l'étude de Landry, Deveau et Allard (2006), l'hybridité identitaire peut se situer sur un continuum, allant de la catégorie « identité francophone forte/identité bilingue faible » à « identité anglophone forte/identité bilingue faible ». Un des résultats qui ressort de cette recherche est que l'identité ethnolinguistique peut être fortement influencée par le milieu où l'on vit, c'est-à-dire par la vitalité ethnolinguistique de la communauté et la situation familiale (exogame/endogame) et scolaire. Le vécu linguistique des participants pourrait aussi apporter des explications quant au choix d'une institution d'enseignement postsecondaire. En effet, le degré du sentiment d'appartenance à une communauté linguistique et le désir d'intégrer cette communauté peuvent s'avérer être des facteurs importants lors de la prise de décision. Par exemple, les enfants nés d'un mariage endogame⁶ et les enfants issus de familles exogames, où un des deux parents est anglophone, peuvent avoir des priorités et des désirs différents. Comme je l'ai déjà mentionné, Landry et Allard (1997) croient que l'exogamie ne serait pas un facteur à l'origine du phénomène de transfert linguistique en milieu francophone minoritaire. C'est plutôt la vitalité du milieu familioscolaire qui constitue le facteur le plus influent. En d'autres mots, si le français est utilisé à la maison avec un ou deux parents francophones et si la scolarisation se fait dans une

⁶ Un mariage endogame est l'union de deux personnes du même groupe ethnolinguistique. Dans le cas de la région Évangéline, il s'agit bien souvent de deux personnes francophones.

école française, l'enfant a plus de chances de s'identifier fortement à la communauté francophone et de se sentir capable d'intégrer cette communauté (Landry et Allard, 1997, p. 581).

Un autre chercheur a repris les instruments de mesure de Landry et Allard pour effectuer un projet de recherche semblable auprès des communautés francophones de l'Ontario. Georges Duquette (2002) de l'Université Laurentienne s'est aussi intéressé à la question de l'identité ethnolinguistique des élèves qui fréquentent les écoles secondaires de langue française de l'Ontario. Dans son projet de recherche, Duquette (2002) voulait savoir qui sont ces jeunes qui s'apprêtent à quitter l'école secondaire française et quelle importance ces adolescents accordent aux différentes « étiquettes identitaires » de l'Ontario français. Plus précisément, Duquette voulait savoir si l'utilisation du terme « Franco-Ontarien » pour parler de ces jeunes collait bien à leur perception identitaire. Si on compare la composition de l'échantillon utilisé par Duquette (2002), on peut comprendre que celle-ci était un peu différente de l'échantillon utilisé dans les études de Landry et Allard. Dans le cas des Franco-Ontariens, l'échantillon était majoritairement composé d'élèves de sexe féminin, provenant d'un niveau socio-économique plutôt élevé et offrant une assez grande diversité ethnique (Duquette, 2002, p. 19). C'est pourquoi Duquette se garde bien de généraliser ses données (p. 11).

Tout de même, comme ce fut le cas pour Landry et Allard (1997), la notion de bilinguisme est apparue comme étant assez forte lors de l'analyse des résultats de l'étude de Duquette (2002). Les résultats de l'étude montrent que

[à] l'échelle provinciale, l'ensemble des répondants reflètent l'identité du pays et de la province dans laquelle ils vivent. Ils s'identifient d'abord comme « Canadiens », ensuite comme « Ontariens », ensuite comme « bilingues »,

ensuite comme « Canadiens-français », ensuite comme « Franco-Ontariens » et ensuite comme « Francophones ». Les élèves qui ont le français comme langue maternelle accordent le même ordre à ces identités que l'ensemble des répondants, sauf que l'identité « canadienne-française » devance très légèrement l'identité « bilingue ». (p. 25)

Il semble qu'ici, toutes les appellations qui font référence à l'identité francophone ne se classent pas parmi les choix de prédilection des jeunes des écoles françaises de l'Ontario.

Dans le même ordre d'idées, les études de Diane Gérin-Lajoie sont aussi très utiles pour examiner la notion d'hybridité identitaire chez les jeunes des écoles de langue française de l'Ontario. Selon elle, la communauté francophone de l'Ontario, qui était jadis homogène sur le plan de la langue et de la culture, a évolué au cours des années pour devenir une communauté hétérogène et « éclatée » (Gérin-Lajoie, 2004, p.171). Au niveau de la sphère publique, ces changements sont attribuables à des facteurs tels l'urbanisation, l'immigration et la mondialisation des marchés. Pour ce qui est de la sphère privée, l'exogamie amène les familles francophones à s'engager dans des pratiques sociales où le contact avec la majorité anglophone est plus fréquent. L'école d'aujourd'hui doit donc, elle aussi, évoluer en présence de ces changements :

Force est de constater que l'école compose avec des élèves qui ont souvent peu en commun avec la francophonie telle qu'elle est souvent conçue en Ontario, c'est-à-dire une francophonie qui s'inscrit dans une réalité que je qualifierais de « folklorique », qui ne tient pas compte de la nouvelle réalité pluraliste de la société francophone urbaine. (Gérin-Lajoie, 2004, p. 171)

Après avoir effectué une étude en 2003, elle en est venue à la conclusion que l'identité bilingue serait un nouvel état identitaire et que cela ne signifie pas pour autant que ces jeunes ne possèdent aucun sens d'appartenance à la francophonie. Selon les résultats obtenus, le sens accordé à la notion d'identité bilingue varie d'un jeune à l'autre et pour certains d'entre eux, leur rapport à la francophonie demeure néanmoins fort, malgré le fait que les pratiques langagières de ces adolescents et adolescentes montrent une préférence souvent très nette pour l'anglais (Gérin-Lajoie, 2004, p. 173).

D'autres se sont aussi intéressés à la notion d'hybridité identitaire. Dallaire et Denis (2005) ont tenté de mieux comprendre comment les jeunes minoritaires de la francophonie canadienne produisent et manifestent leur identité. Le site de prédilection pour leurs travaux ? Les événements sportifs d'envergure provinciale, tels que les *Jeux de l'Acadie* (JA), les Jeux franco-ontariens (JFO) et les Jeux francophones de l'*Alberta* (JFA). Évidemment, ces trois provinces hôtes présentent une vitalité ethno linguistique très différente : l'Alberta présente la vitalité la plus faible, et le Nouveau-Brunswick la plus forte, alors que l'Ontario se trouve quelque part entre les deux (p. 149). Selon Dallaire et Denis (2005), la notion d'hybridité désigne « the mixing of distinctive, but not fixed, cultural and linguistic identities into a new, mixed identity » (p. 148). Dans leur étude, les deux chercheurs ont observé que les jeunes qui ont participé à ces trois Jeux ont utilisé des étiquettes différentes pour décrire leur identité. Par exemple, chez les participants des JA et des JFO, le choix le plus populaire pour décrire leur identité francophone était celui rattaché à leur communauté francophone respective : Acadiens et Franco-Ontariens. Chez les jeunes qui ont participé au JFA, c'était le mot Canadiens qui était le plus utilisé. Les chercheurs en sont venus à la conclusion que des identités culturelles et linguistiques hybrides mènent « certains jeunes à vivre spontanément et surtout en français mais

à insister sur leur hybridité tandis que d'autres jeunes vivent surtout en anglais, mais demeurent attachés à leur francité » (p. 144). Cela m'amène à me questionner sur les jeunes de la région Évangéline et leur degré d'appartenance à la communauté acadienne. Ont-ils une attitude semblable aux jeunes Acadiens du Nouveau-Brunswick et aux Franco-Ontariens de l'étude de Dallaire et Denis (2005)? Est-ce que l'identité acadienne comporte un sentiment d'identification plus fort que ce que les jeunes de l'Ontario français semblent ressentir face à leur francité dans les études de Duquette et de Gérin-Lajoie ?

Si certains perçoivent le concept d'hybridité identitaire et de bilinguisme en milieu minoritaire comme étant une manifestation propre au processus d'assimilation, Dallaire et Denis (2005), Duquette (2002) et Gérin-Lajoie (2003) y voient autre chose. Par exemple, Duquette (2002) suggère qu'au contraire, « le bilinguisme n'est pas une voie vers l'assimilation, mais plutôt une façon de valoriser la langue maternelle française, surtout en milieu minoritaire » (p. 26). Gérin-Lajoie adopte une position similaire à Duquette : elle ne voit pas non plus l'identité bilingue comme étant un pas vers l'assimilation, comme plusieurs semblent le croire. Après avoir réalisé une étude longitudinale auprès de jeunes adolescents de deux écoles françaises de l'Ontario, Gérin-Lajoie en est venue à la conclusion suivante : les jeunes disent posséder une identité bilingue, mais les entretiens avec les jeunes participants de son étude révèlent que cette notion est « beaucoup plus complexe qu'elle le laisse paraître » (Gérin-Lajoie, 2003, p. 145). Elle peut être interprétée de plusieurs façons par les jeunes et surtout, l'identité bilingue n'est pas statique : « le positionnement des individus face à leur appartenance de groupe dépendra des rapports de force dans lesquels ils évoluent sur le plan structurel » (p. 146). Dallaire et Denis (2005) abondent dans le même sens. Après avoir examiné plusieurs rapport de recherche sur la notion de bilinguisme et de biculturalisme, ils pensent que :

[...] bilingualism and biculturalism do not inevitably lead to the assimilation of minority youths. It is indeed possible to maintain a significant level of competency in the minority community and first language while using a second language for communication in majority settings. (2005, p. 164)

Une autre piste digne d'intérêt repose sur le concept d'aliénation, qui se définit, selon Erickson (1968, 1980, dans Duquette, 2002) comme étant « l'état contraire à l'identité » (p. 6). Selon Bernard (1990, 1999, dans Duquette, 2002), l'Ontario français vit l'expérience d'une profonde aliénation (p. 6). Selon lui, l'une des raisons principales pour cette aliénation est « son incapacité de prendre sa juste place et d'évoluer dans les structures canadiennes » (p. 6). Ceci amène Duquette à se poser la question suivante : pourquoi les jeunes impliqués dans son étude ne valorisent-ils pas davantage leur culture et leur langue maternelle ? Pourquoi semblent-ils avoir peu d'estime pour les organismes francophones de leur région ? Duquette tente d'offrir quelques explications au désintéressement des jeunes Franco-Ontariens par rapport aux institutions françaises de leur région. Par exemple, le désengagement des jeunes de l'Ontario français pourrait s'avérer être une conséquence négative de l'administration de tests de compétences linguistiques sur lesquels le système scolaire mise beaucoup. Selon lui, ces tests risquent peut-être de devenir des instruments d'exclusion de la minorité francophone au niveau des programmes scolaires et des emplois en Ontario français (p. 7).

Le degré d'aliénation ou d'adhérence à une identité peut être influencé par l'attitude et les interventions d'un groupe qui pourrait représenter un facteur important dans le développement identitaire des jeunes: les enseignants. Gérin-Lajoie (2004) traite la situation des membres du personnel enseignant des écoles de langue française dans ses recherches. Selon elle, plusieurs enseignants, qui ont eux-mêmes grandi en milieu minoritaire, se trouvent dans la même situation

que les élèves. On attend d'eux la même chose que l'on s'attend des élèves, c'est-à-dire d'agir en francophones, de s'associer à la culture française en affichant une forte appartenance à la francophonie (p. 174). Pourtant, la réalité en est toute autre : l'école prétend évoluer dans un milieu francophone majoritaire à l'intérieur de ses murs, alors qu'une forte influence anglophone se trouve à l'extérieur de ces murs. (p. 175). Selon Gérin-Lajoie, il faut que l'école trouve un moyen de s'adapter et de trouver un juste milieu entre l'influence des idéologies de la majorité francophone, québécoise en particulier, archi-présente dans le matériel scolaire et chez certains enseignants qui viennent du Québec et la réalité de la problématique de l'enseignement en milieu minoritaire. L'école, qui s'est longtemps définie comme un agent de reproduction linguistique et culturelle important en milieu minoritaire, agit plutôt à titre d'agent de production de la langue et de la culture minoritaires (p. 177).

Les symptômes décrits par Gérin-Lajoie font surface dans la région Évangéline qui doit aussi utiliser des manuels et autres textes conçus par des maisons d'édition québécoises. De plus, on assiste à un renouvellement du personnel enseignant depuis les dix dernières années; au fur et à mesure que les enseignants de l'endroit prennent leur retraite, ils sont souvent remplacés par des enseignants qui viennent d'ailleurs, dont une grande partie provient du Nouveau-Brunswick et un peu du Québec. Bien que le pluralisme ethnoculturel de la clientèle scolaire de l'école Évangéline ne soit pas aussi marqué que dans les écoles françaises urbaines de l'Ontario, il est facile de dénoter une plus grande hétérogénéité au niveau de la maîtrise de la langue française. Les ayants droits, selon la Charte (les parents qui ont le droit à l'éducation dans la langue de la minorité pour leurs enfants) sont de plus en plus anglo-dominants, c'est-à-dire qu'ils ne parlent peu ou pas du tout le français (Gérin-Lajoie, 2004, p. 171).

Dans le cadre de mon étude, le concept d'hybridité identitaire et les facteurs qui peuvent influencer le processus de construction identitaire des jeunes sont des éléments qui serviront de point de référence lors de l'analyse des données. Le degré d'appartenance des jeunes face à une identité peut affecter le choix d'une institution postsecondaire, et par après, peut se transformer lors du premier semestre universitaire/collégial. Il peut aussi faire en sorte que l'expérience vécue soit de nature positive ou négative. Un exemple d'expérience négative pourrait être celui de l'insécurité linguistique.

Le concept d'insécurité linguistique

Dans les endroits où plusieurs langues se côtoient, comme en Acadie, il n'est pas rare de voir apparaître le phénomène de la diglossie, concept intimement lié à l'insécurité linguistique. Longtemps utilisé pour décrire une situation où une société attribue une signification différente à deux langues distinctes ou à deux variétés d'une même langue, la signification de ce terme a évolué au cours des cinquante dernières années. La définition de Daoust et Maurais (1987) s'applique bien à la situation qu'on peut retrouver dans les milieux francophones minoritaires des Maritimes :

C'est l'existence d'un rapport de force, soit entre deux langues, soit entre deux variétés d'une même langue qui en est la caractéristique essentielle. Et si un tel rapport de force peut exister, si un tel conflit linguistique peut naître, c'est que les langues ne sont pas de simples outils de communication mais aussi les lieux d'un investissement symbolique. La diglossie n'est dans cette perspective que la manifestation d'une situation conflictuelle. (Daoust et Maurais, 1987, dans Boudreau et Dubois, 1992, p. 5).

La diglossie fait donc référence à une dynamique conflictuelle. Les termes « langue dominante » et « langue dominée » ou « minorée » sont couramment utilisés par les sociolinguistes pour parler des différentes variétés de langues parlées dans un même lieu. Les Acadiens de la région Évangéline de l'Île-du-Prince-Édouard se trouvent donc en situation diglossique, car ils vivent dans un endroit où deux langues coexistent et que l'une d'entre elles (l'anglais) a un avantage sur l'autre (le français). Dans la région Évangéline, il y a également un rapport de force entre le parler acadien local et un français dit « standard »; il y a donc une deuxième situation diglossique. Dans cette situation, le français standard est socialement positionné comme étant plus prestigieux, donc dominant, par rapport au français acadien.⁷ Ce dernier est souvent étiqueté comme étant un vernaculaire régional moins prestigieux : « des expressions vicieuses et des fautes de prononciation que sanctionnent les maîtres d'école » (Bourdieu, 2001, p. 82).

Le lien entre le phénomène de diglossie et l'insécurité linguistique a fait l'objet de plusieurs études à divers endroits sur la planète (Boudreau et Dubois, 1992; Gueunier, Genouvrier et Khomsi, 1983; Labov, 1976, pour en nommer quelques-unes). Bien que ces études portaient sur des différents groupes ethnolinguistiques, leur conclusion arborait des caractéristiques semblables : les gens qui vivent dans des milieux diglossiques éprouvent de l'insécurité linguistique à un plus haut degré que les gens qui habitent dans un endroit où le contact entre les langues ou les différentes variétés d'une langue est moins fort.

Dans ses travaux, Pierre Bourdieu (2001) parle d'une « langue légitime », c'est-à-dire la langue dite « officielle » imposée par l'État après avoir passé par un processus d'unification

⁷ Calvet (1999) distingue en fait 3 types d'insécurités linguistiques : l'insécurisation formelle, où la société fait comprendre au locuteur qu'il « parle mal » ; l'insécurisation statutaire, où le discours social fait croire au locuteur qu'il parle un dialecte ou un patois qui a moins de valeur ; et l'insécurisation identitaire, où la communauté fait sentir au locuteur qu'il ne parle pas la même forme que ses pairs et qu'il n'est pas reconnu comme l'un des leurs (p. 172). L'insécurisation formelle est plus facile à remarquer et à mesurer, quoique dans le cas des francophones de la région Évangéline, je dirais que l'insécurisation statutaire est aussi présente.

politique. Cette langue, pratiquée par les dominants, devient la langue légitime, par rapport à laquelle toutes les pratiques linguistiques se trouvent ensuite mesurées (p. 82). Selon Francard (1993), « l'insécurité linguistique est la manifestation d'une quête non réussie de légitimité » (dans Calvet, 1999, p. 159). À l'Île-du-Prince-Édouard, l'anglais est la langue légitime, puisque c'est la seule langue officielle selon le gouvernement provincial. Cette situation mène à un premier constat pour les jeunes Acadiens de la région : le statut de l'anglais est plus élevé et il exerce donc un fort attrait sur la jeunesse.

Monica Heller, une sociologue qui œuvre dans le milieu franco-ontarien, utilise aussi le principe de langage légitime de Pierre Bourdieu pour expliquer la dévalorisation du français vernaculaire par rapport à un français plus standard. Heller (1996) explique que des « émetteurs légitimes » s'adressent à des « interlocuteurs légitimes » dans des conditions sociales spécifiques, en utilisant un langage qui respecte les conventions spécifiques de la forme (p. 140). Bien que pour Bourdieu, la notion de « forme » se limite à la phonologie et à la syntaxe, Heller (1996) tient à y inclure le choix de la langue. L'école Évangéline, comme plusieurs autres écoles françaises en milieu minoritaire, impose une politique de « Parlez français ! ». N'étant pas une employée de cette école, je ne connais pas le degré de flexibilité de cette politique. Par exemple, le français acadien comporte beaucoup d'anglicismes et de mots anglais. Tolère-t-on l'utilisation de mots anglais à l'intérieur de la salle de classe? Qu'en est-il de l'usage de la langue anglaise dans les corridors ? Quelles sont les règles pour les travaux écrits? Est-ce que ceux ou celles qui choisissent d'aller étudier en anglais le font parce qu'ils croient que leur français n'est pas assez « standard » pour le niveau universitaire? Dans une autre de ses études, Heller (1996) a noté deux contradictions qui pourraient inspirer des questions d'analyse :

1- Contradictions between an emphasis on the development of some form of standard monolingual-variety of French as a hallmark of the school, and the concrete possibility that one can at least graduate from [that school] without actually mastering that French.

2- Contradictions between the construction of a French Canadian identity and the valuing, on the one hand, of European French, and the devaluing, on the other hand, of Canadian French vernaculars; (p. 150)

En effet, la fameuse question du français dit « standard » apparaît dans à peu près toutes les écoles françaises en milieu minoritaire, y compris l'école Évangéline. La première contradiction me ramène à mon questionnement de base : certaines personnes pensent que les finissants de l'école Évangéline ne sont ni assez compétents en français pour s'inscrire dans une université francophone, ni assez compétents en anglais pour fréquenter une institution anglophone. Mais qu'en pensent les jeunes qui se trouvent devant la tâche de choisir un programme et une institution postsecondaire? Ceci constitue un des grands buts de mon étude.

Un autre point d'interrogation vient s'ajouter à ce questionnement au sujet de la standardisation de la langue. Dans le contexte actuel de mondialisation, la langue est souvent perçue comme une commodité pour la communication internationale. Par conséquent, plusieurs milieux francophones minoritaires sont aux prises avec une crise de questionnement au sujet de la coexistence d'un français vernaculaire et d'un français standard. L'école Évangéline n'est pas à l'abri de ce phénomène. Dans une étude faite par Heller (1999) dans une école française du grand Toronto, certains élèves éprouvaient des frustrations par rapport aux règles de l'école et aux attentes du corps enseignant. Selon la chercheuse, il est difficile pour certains jeunes de fréquenter sur une base quotidienne un espace unilingue français alors que dans la réalité, le

bilinguisme est omniprésent dans leur vie. Cette contradiction vient, selon Heller (1999), du fait qu'il soit difficile de créer une zone unilingue française dans un contexte minoritaire. L'école devient une zone unilingue afin de faciliter la construction d'un type spécifique de bilinguisme français-anglais, un bilinguisme qui est essentiellement composé de « deux unilinguismes », l'un français, l'autre anglais, juxtaposés (p. 343). En d'autres mots, l'utilisation d'une variété mixte ou de « franglais » est fortement découragée. D'autres élèves sentaient que leur accent et leur langue vernaculaire locale n'étaient pas appréciés, voire même mal vus par certains enseignants, ce qui donne l'impression que leurs compétences en français ne sont pas valorisées par l'institution qu'est l'école. Boudreau et Perrot (2005) ont aussi fait une étude sur ce sujet qui révèle des constats semblables. Selon elles, une grande majorité des jeunes du sud-est du Nouveau-Brunswick (grande région de Moncton) considère le « chiac » (le parler vernaculaire) comme « une variété de français véhiculant une identité bel et bien francophone et non bilingue » (p. 11). Cela expliquerait pourquoi plusieurs d'entre eux ne se reconnaissent pas dans la langue française enseignée à l'école. L'écart ressenti entre français vernaculaire et français de référence semble créer une certaine insécurité linguistique qui empêche les jeunes de vraiment s'approprier le français dit standard que les enseignants tentent de leur inculquer.

La notion de perception qu'a une personne de ses compétences langagières ainsi que la manière dont la société perçoit ces compétences jouent un grand rôle dans le développement d'un sentiment d'insécurité linguistique. Selon Boudreau et Dubois (1992), qui ont fait une étude comparative auprès des Acadiens de deux régions du Nouveau-Brunswick, chaque locuteur se construit, consciemment ou inconsciemment, une perception de ses capacités linguistiques et une perception que les autres se font de lui. Cette perception est influencée par plusieurs facteurs : les médias, les enseignants, le gouvernement, la famille, etc. Boudreau et Dubois (1992) nomment

cette perception « représentation subjective » (p. 7). Le locuteur du vernaculaire acadien de l'Île peut donc se représenter sa langue de façon très négative ou positive, selon l'image renvoyée par les facteurs nommés plus haut. Il peut penser, par exemple, qu'il écrit ou parle très mal sa langue maternelle, alors que ses compétences lui permettent de communiquer de façon très adéquate avec son entourage. C'est là que la « réalité objective », ou compétence du sujet, peut donc être « très différente de la représentation subjective ou mentale que s'en fait la personne » (Boudreau et Dubois, 1992, p. 7). Une situation de diglossie, où une des langues est moins prestigieuse sur divers plans, place automatiquement les gens qui pratiquent la langue minorée dans un état de « domination symbolique » (Bourdieu, 2001, p. 60).

L'insécurité linguistique peut prendre différents visages sur le plan individuel. Premièrement, une des conséquences qui découlent d'une insécurité linguistique est la baisse de l'estime de soi, puisque « la langue que l'on parle est étroitement liée à l'idée que l'on se fait de soi » (Boudreau et Dubois, 1992, p. 8). Deuxièmement, un autre comportement qui a été observé par différents sociolinguistes est la tendance à l'hypercorrection : « l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours », (Labov, 1976, dans Calvet, 1999, p. 151). Troisièmement, si la représentation subjective de la personne fait en sorte qu'elle croit ne pas être en mesure d'écrire ou de parler correctement, une baisse de la productivité peut se manifester. Enfin, dans le même ordre d'idée, une insécurité linguistique peut se traduire par une réduction de l'expression, c'est-à-dire qu'à force de ne pas exploiter son potentiel linguistique, le sujet n'ose plus « dire sa parole, ne prend pas toute la place qui lui revient dans la société et ne joue plus son rôle de sujet agissant » (Boudreau et Dubois, 1992, p. 8). Selon ces deux chercheuses, l'assimilation des Acadiens et des Acadiennes du sud-est du

Nouveau-Brunswick serait en partie causée par une insécurité linguistique ressentie dans la langue maternelle (p. 9).

Le concept de valeur marchande de la langue

La montée du bilinguisme dans la région Évangéline a assurément eu un effet sur le processus de construction identitaire des jeunes du coin. Une chercheure de l'Ontario s'est penchée sur le phénomène de l'évolution du rôle de la langue dans ce processus. Selon Heller (1999), un changement observable s'est produit depuis l'avènement de la mondialisation des marchés. Il y a quelques décennies, les communautés francophones hors Québec étaient plutôt homogènes. Il y existait, selon elle, une zone unilingue française où l'authenticité, la langue et l'ascendance étaient intimement liées. C'est ce qu'elle appelle la « perspective moderne » (p. 344). Lorsque ces zones ont été soumises aux forces du marché international, une tension s'est installée entre la communauté unilingue francophone et les structures supra nationales à dominance anglophone. La mondialisation, en contournant le principe de « l'état nation », est venue créer de nouvelles opportunités, tant au niveau local qu'international (p. 339). Heller nomme cette nouvelle perspective la « haute modernité » (traduction libre du concept « high modernity »). C'est alors que les Franco-Ontariens (et j'en déduis qu'il en fut de même pour les Acadiens) ont accordé une toute autre valeur à leur langue. C'est ce que Heller (1999) nomme la « valeur marchande » de la langue. Avec l'ouverture du marché global, le fait de pouvoir parler français est soudainement devenu une commodité avec une « valeur économique et commercialisable » (Heller, 2003, p. 474). Le tourisme et la culture demeurent, selon elle, des sphères où l'identité locale et la langue sont valorisées, mais cette valorisation est possible principalement parce qu'elles sont des commodités et moins parce qu'elles sont des symboles

légitimes de l'état nation. L'école française en milieu minoritaire devient donc un acteur important dans l'accréditation des compétences linguistiques. Tout à coup, les Anglophones s'intéressent aux services offerts par les écoles françaises, ce qui compromet la perspective moderne de la zone unilingue :

By participating as a homogenous group in the modern world, francophone Canada contributes to the revaluing of French as a resource on the global market, and thereby attracts others to its institutions, thereby undermining the (already fictive) homogeneity of those institutions. (Heller, 1999, p. 351)

Il est difficile de dire si la mondialisation, qui amène une vague de valorisation du bilinguisme, constitue un facteur qui pousse les familles où l'anglais est d'usage à la maison à s'intéresser aux écoles francophones. Ce qui est certain, c'est que la perspective de la haute modernité de Heller peut en partie expliquer l'arrivée, dans les écoles françaises, d'élèves dont les compétences langagières en français sont plutôt limitées, voire même non existantes, lors de leur entrée en milieu scolaire, soit parce que les parents étaient tous les deux anglophones, soit parce que l'enfant provient d'un milieu où très peu de français est parlé à la maison. Pour certains de ces parents, dont la connaissance du français est minime, il est important d'envoyer leurs enfants dans un établissement francophone parce qu'ils ont saisi la valeur économique de parler français dans le monde du travail actuel.

Résumé

Bien que la recherche existante au sujet de l'étude des habitudes linguistiques des francophones minoritaires dresse surtout un portrait de la situation des Franco-Ontariens ou des Acadiens du Nouveau-Brunswick, elle apporte quand même plusieurs pistes théoriques qui s'appliquent très bien à la situation de la région Évangéline. Les concepts de vitalité

ethnolinguistique, d'hybridité identitaire, d'insécurité linguistique et de valeur marchande de la langue constituent des angles d'entrée qui m'ont permis de mieux comprendre les réalités de la vie en milieu minoritaire avant de me lancer dans une étude exploratoire sur le thème de l'expérience entourant la transition entre l'école secondaire et le milieu postsecondaire. Ces concepts me permettent aussi de créer un cadre de départ dans lequel je peux ancrer une analyse du discours de sept finissants d'une école française à l'Île-du-Prince-Édouard. Toutefois, étant donnée la nature qualitative de cette étude, je n'attribue pas à ce cadre une fonction restrictive; c'est-à-dire que je laisse des portes ouvertes pour les données qui vont émerger des entretiens avec les participants. Ces concepts théoriques ont surtout servi d'inspiration pour la construction de mes questionnaires d'entretien et seront les piliers de mon analyse des données. Les détails de la méthodologie utilisée dans l'élaboration et l'implantation de cette étude sont exposés au prochain chapitre.

Chapitre 3 : Méthodologie

Ce chapitre sert à expliquer la méthodologie qui agit à titre de cadre pour cette étude. De plus, c'est dans ce chapitre que j'expose le design de ma recherche. Après avoir expliqué les théories qui sous-tendent ma démarche, je consacre une section à la méthode de collecte de données, puis au recrutement des participants ainsi qu'à la présentation générale des participants eux-mêmes. Cette section sera suivie d'une explication des principes utilisés pour l'analyse des données.

Une approche qualitative

Cette étude comporte deux objectifs: 1) examiner les raisons qui motivent le choix d'une institution postsecondaire; et 2) décrire l'expérience vécue par les jeunes lors de cette période de transition qu'est l'entrée au collège ou à l'université. Le but de l'exercice est aussi de donner la parole à sept finissants de l'école Évangéline.

Selon moi, une approche qualitative et descriptive est toute désignée pour m'aider à comprendre les motivations et les expériences vécues par les sept jeunes Acadiens de mon échantillon. Premièrement, plusieurs chercheurs s'accordent pour dire qu'une étude qualitative est la plus appropriée pour « les situations où les variables sont inconnues et qu'un besoin d'exploration se fait sentir » (Creswell, 2005, p. 45). Puisque je voulais explorer le cheminement parcouru par ces jeunes par le biais de leur propre perspective, une approche quantitative m'apparaît plutôt comme étant contre-indiquée; l'objet de ma recherche, c'est-à-dire les motivations derrière le choix d'une institution postsecondaire ainsi que l'expérience

vécue en milieu universitaire ou collégial, ne seraient pas facilement mesurables de façon quantitative.

Deuxièmement, comme je viens de le mentionner, je voulais, par l'entremise de cette étude, créer une opportunité pour que les jeunes puissent s'exprimer. Des entretiens individuels permettent d'aller plus en profondeur avec les participants, augmentant ainsi les chances d'obtenir des données de qualité. Selon Patton (2002), « the quality of the insights generated is what matters, not the number of insights » (p. 7). Les questions de recherche ainsi que le type de données que je voulais obtenir ont donc dicté le choix de l'approche.

Troisièmement, je voulais en savoir plus sur l'expérience vécue par les participants durant le premier semestre universitaire, tant sur les plans académique, linguistique, personnel et émotif. En d'autres mots, je projetais d'analyser leur expérience pour pouvoir mieux la décrire. Encore une fois, le type de données que je voulais générer nécessitait une approche qualitative, car selon moi, il est plus difficile de produire de bonnes descriptions avec des données de type quantitatif.

Toutefois, je suis consciente que ma propre expérience peut teinter mon interprétation; par exemple, j'ai moi-même été étudiante universitaire de première année dans une institution postsecondaire. J'ai aussi connu les hauts et les bas de l'adaptation à une nouvelle ville, à un nouveau milieu académique et linguistique. La prise de conscience de ma propre expérience est quelque chose dont il me faut tenir compte tout au long de l'analyse, car comme le dit Tallmadge (1997 : ix, dans Patton, 2002) :

Qualitative inquiry offers opportunities not only to learn about the experiences of others but also to examine the experiences that the inquirer brings to the inquiry,

experiences that will, to some extent, affect what is studied and help shape, for better or worse, what is discovered. (p. 27)

Puisque je suis à la fois l'instrument de collecte de données et d'analyse, il est important que je réfléchisse à la question des partis pris et des prédispositions personnelles. J'ai donc choisi de laisser mon expérience personnelle de côté dans l'analyse; il était primordial que je puisse rester le plus neutre possible, en me tenant loin de la tentation de juger les participants.

Cadre théorique

Cette étude qualitative est influencée par les théories de la phénoménologie. Selon Van Manen (1990), une recherche phénoménologique se questionne sur l'expérience « d'être humain ». Voici sa vision du sujet:

As we research the possible meaning structures of our lived experience, we come to a fuller grasp of what it means to be in the world as a man, a woman, a child, taking into account the sociocultural and the historical traditions that have given meaning to our ways of being in the world (p. 12).

L'un des crédos de l'approche phénoménologique concerne l'importance de la prise de conscience de ses propres partis pris. Tout chercheur se doit de garder en tête que son bagage de connaissances et d'expériences donnent une certaine couleur à toute interprétation de la réalité. Au lieu d'y voir un inconvénient ou une entrave à l'objectivité, je suis du même avis que Schutz (1970, cité dans Denzin et Lincoln, 1994) lorsqu'il stipule que notre bagage de connaissances constitue une ressource indispensable pour interpréter la réalité des sujets et donner une signification à leur expérience : « stocks of knowledge are resources with which persons interpret

experience, grasp the intentions and motivations of others, achieve intersubjective understanding, and coordinate actions » (Denzin et Lincoln, 1994, p. 263).

C'est avec ces principes phénoménologiques en tête que j'entame une réflexion au sujet de la signification de l'expérience vécue par les participants de mon étude. Par exemple, qu'est-ce que « être Acadien dans une institution anglophone » veut dire pour un jeune de 17 ans? Quelle est la signification de son expérience vécue en français dans une université francophone pendant les premiers mois de la session d'automne ? Pour comprendre ce qu'être Acadien veut dire, il faut comprendre toute la pression qu'ont pu exercer les diverses structures de la société pour définir, élargir, ou restreindre le concept d'acadienneté. C'est pourquoi j'adopte le point de vue de Van Manen (1990), qui stipule que la phénoménologie est une pure description de l'expérience vécue.

Collecte de données

La majeure partie des données ont été recueillies à l'aide de la méthode de l'entretien semi-dirigé. J'ai choisi cette méthode parce que, comme le dit Patton (1990) « the purpose of interviewing is to find out what is in and on someone else's mind » (p. 278). Plus précisément, ce sont les questions ouvertes qui m'intéressent. L'idée derrière ce type de question est d'avoir accès aux pensées des personnes interviewées. Tout le monde voit la vie selon une certaine perspective et l'entretien permet justement au chercheur d'avoir un aperçu de ces choses invisibles. Le but de l'exercice est que l'interviewé réussisse à entraîner l'intervieweur dans son univers. J'ai opté pour un entretien semi-structuré parce que ce type d'entretien me permet d'être plus flexible, notamment au niveau de l'ajustement du langage et de la clarification. Selon Berg

(2004), un des côtés pratiques de l'entretien semi-structuré se trouve dans la possibilité de pouvoir approfondir une question à chaud, dans le moment présent :

These questions are typically asked of each interviewee in a systematic and consistent order, but the interviewers are allowed (in fact, expected) to probe far beyond the answers to their prepared standardized questions (p.81).

Les questions des entretiens ont été développées à partir des quatre concepts expliqués au chapitre deux, qui sont la vitalité ethnolinguistique, l'hybridité identitaire, l'insécurité linguistique et la valeur marchande de la langue (voir questionnaires d'entretiens en appendice à la page 226). Par exemple, le premier concept m'amène m'interroger au sujet de la situation linguistique familiale des participants. Combien de ces jeunes proviennent de familles où l'anglais domine? L'importance des choix familiaux pourrait avoir un effet sur le choix de la langue d'instruction au niveau postsecondaire. Puisque les participants auront tous été éduqués dans la même école française, au sein de la même communauté acadienne, le milieu familial pourrait peut-être constituer un point de différence entre les jeunes.

J'interroge aussi les jeunes sur leurs choix langagiers lorsque vient le temps de se divertir. Lisent-ils des romans en français ou en anglais ? Qu'en est-il de l'utilisation de divers médias, comme la télévision, le cinéma, la radio, la musique et l'Internet? Préfèrent-ils clavarder en français ou en anglais sur MSN ou Facebook? Au niveau des activités sportives (ex. : hockey, *Jeux de l'Acadie*) et culturelles (fêtes populaires ou de famille, spectacles), dans quelle langue se déroulent-elles ? Toutes ces questions me permettent de jauger la vitalité ethnolinguistique du milieu dans lequel vivent ces jeunes. De plus, afin de mieux connaître les participants, j'ai essayé de sonder leur degré d'appartenance à la communauté acadienne et de discuter de leur perception de la vitalité de celle-ci.

La théorie sur l'hybridité identitaire m'amène à me poser certaines questions à propos de la perception identitaire des jeunes Acadiens d'ici. Accorderaient-ils le même ordre d'importance aux différentes identités utilisées par Duquette dans son étude (voir chapitre deux) si on leur demandait de le faire ? Pour ce qui est des participants qui auront choisi de poursuivre leurs études en anglais, est-ce par aliénation ? Voient-ils leur « acadienneté » comme un aspect négatif lorsqu'ils se comparent aux autres jeunes de l'Île ou du pays ?

La théorie sur l'insécurité linguistique, un concept fortement lié à la vitalité ethnolinguistique du milieu, fournit beaucoup de matière à réflexion. Par exemple, dans le cas des participants de mon étude, est-ce que leur perception de leurs capacités linguistiques a été un facteur dans le choix d'une institution postsecondaire ? Qu'en était-il de cette perception lorsqu'ils se sont retrouvés confrontés à leurs pairs durant le premier semestre universitaire/collégial ? Ont-ils jugé leurs capacités comme étant adéquates, inférieures ou supérieures à leurs interlocuteurs ? Peut-on aussi observer des phénomènes ou des comportements liés à l'insécurité linguistique dans la vie quotidienne de ces finissants ? Est-ce que cette insécurité linguistique peut affecter l'expérience vécue au niveau postsecondaire ? L'insécurité linguistique est donc un phénomène qui pourrait faire surface, de façon implicite ou explicite, dans les échanges avec les participants de mon étude et dont il semble important de tenir compte lors de mon analyse.

Quant à la valeur marchande de la langue, ce concept pourrait apparaître lors de l'analyse des raisons qui ont poussé les finissants de mon étude à privilégier un certain programme ou un certain établissement. La question que je me pose est : jusqu'à quel point les jeunes participants de mon étude perçoivent le français comme étant une commodité ?

Les entretiens se sont déroulés en deux temps : un entretien avant l'aventure postsecondaire et un entretien à la fin du premier semestre universitaire/collégial. Avant de commencer ma première ronde d'entretiens, mon directeur de thèse et moi avons d'abord procédé à une simulation d'entretien, afin de peaufiner le protocole. Ensuite, j'ai testé le protocole d'entretien auprès d'une élève de onzième année de l'école Évangéline. Cette élève est la fille d'une connaissance et c'est avec plaisir qu'elle s'est prêtée au jeu de l'entrevue. Le but de l'exercice était de vérifier la clarté des questions, de me pratiquer comme intervieweuse et de m'assurer que le langage employé (le niveau de difficulté du vocabulaire, expressions idiomatiques) était approprié pour ces jeunes.

Le premier entretien avec chacun des sept participants a eu lieu entre la fin du mois de mai et le début du mois de juillet 2008, alors que les jeunes habitaient toujours le foyer familial. Le questionnaire utilisé était le même pour tous les participants et c'est durant cet entretien que je me suis efforcée de mieux comprendre les antécédents linguistiques et familiaux des participants. Afin de saisir la manière dont les participants se perçoivent sur le plan identitaire, j'ai demandé aux jeunes, à la fin du premier entretien, de me donner un chiffre pour m'indiquer à quel degré ils s'identifient à certaines identités (par exemple : Canadiens, Acadiens, Canadiens-français, etc.). Le tout s'est plutôt déroulé sous forme de jeu que j'ai appelé Comment décris-tu ton identité? Ce fut une adaptation d'un questionnaire utilisé par Duquette (2002) lors d'un projet de recherche dont le but était de connaître l'identité ethnolinguistique des élèves âgés de seize ans ou plus inscrits aux écoles secondaires de langue française de l'Ontario. Dans son questionnaire, Duquette (2002) a consacré une partie à la perception d'identité, de valeurs, de compétences et d'affiliation. Dans le volet identité, Duquette a demandé aux élèves de s'identifier comme étant Canadiens, Ontariens, Canadiens-français, Franco-Ontariens,

Francophones ou bilingues. J'ai donc pris la même idée, tout en changeant légèrement les étiquettes identitaires utilisées. J'ai remplacé l'identité Ontarienne par Acadienne et j'ai ajouté les identités Anglophone et Canadiens-anglais. Dans son étude, Duquette (2002) avait une série d'identités différentes selon la nature du groupe à qui le questionnaire s'adressait. Par exemple, si le groupe était composé d'élèves dont le français était la langue maternelle, les identités utilisées n'étaient pas tout à fait les mêmes que celles mises dans les questionnaires destinés aux élèves dont l'anglais était la langue première. Pour mon étude, j'ai utilisé la même liste pour tous les participants. Lorsque je nommais une identité, les participants devaient me répondre par un chiffre de un à dix, un étant le degré d'attachement le plus faible et dix, le plus élevé.

Le premier entretien de 60 minutes a été enregistré et réalisé soit à l'école, soit chez les participants ou soit dans mon bureau dans la région Évangéline et ce, en dehors des heures de cours. J'ai pris quelques notes après les entretiens, afin de mettre sur papier mes impressions à chaud. J'ai surtout noté quelques observations sur le langage non-verbal et le degré de confort de l'interviewé ou sur le registre de langue utilisé lors de l'entretien. Cependant, j'ai très peu utilisé ces notes lors de l'analyse. En fait, j'ai décidé de retenir uniquement l'information qui se rattache au degré de confort des participants lors des entretiens et sur la langue utilisée par ceux-ci.

À l'automne 2008, lorsque les jeunes ont commencé leur session collégiale/universitaire, j'ai gardé contact avec eux au moyen d'un questionnaire électronique que je leur faisais parvenir une fois par mois. C'était pour moi un moyen simple et efficace de continuer à tisser des liens plus personnels avec les participants et de leur montrer que je m'intéressais toujours à leur histoire. Dans une étude qualitative, le lien de confiance entre le chercheur et les sujets revêt une importance particulière. En effet, la qualité et la validité de l'information recueillie dépend

grandement de la qualité du lien de confiance établi avec les participants, comme l'explique Denzin et Lincoln :

The way in which we know is most assuredly tied up with both what we know and our relationships with our research participants (Denzin et Lincoln, 2005, p. 209).

Pour développer un lien de confiance et pour partir notre relation du bon pied, j'ai pris soins de parler des droits des participants avant de démarrer l'enregistreuse. Nous avons pris le temps de converser un peu avant l'entretien et je me suis efforcée d'en faire le plus possible pour mettre mes participants à l'aise. Entre autres, je leur ai donné le choix de s'exprimer dans la langue de leur choix. Je leur ai aussi expliqué qu'ils avaient le droit de refuser de répondre à certaines questions ou de demander des clarifications avant de répondre. Je leur ai offert d'arrêter l'enregistrement en tout temps, à leur demande.

Comme je l'ai déjà mentionné, l'envoi de courriels pendant l'automne 2008 représentait donc pour moi un autre moyen de signifier aux participants que je continuais de suivre leurs péripéties à distance. Au total, trois courriels ont été échangés avec chaque participant pendant le premier semestre. Chaque courriel contenait une question à choix de réponses pour prendre le pouls de leur état d'esprit (Ex : Sur une échelle de 1 à 10, comment te sens-tu maintenant?) Ensuite, une série de questions ouvertes ont fourni des pistes de réflexion aux participants sur divers aspects de leur expérience postsecondaire. Le but de ces questions était de vérifier l'évolution du processus d'adaptation des jeunes à leur nouvel environnement. Les questions ouvertes étaient les mêmes pour tout le monde lors du premier courriel. Pour le deuxième et troisième courriel, les questions étaient plus personnalisées, car je m'étais basée sur les réponses

au premier courriel pour les construire. Ces messages constituent donc une autre source de données à considérer dans l'analyse.

À la toute fin du semestre d'automne, c'est-à-dire en décembre 2008 (ou janvier 2009 dans le cas d'une participante), un deuxième entretien semi-structuré d'une durée d'environ 60 minutes a eu lieu, alors que les jeunes étaient de retour au bercail pour le congé des Fêtes. Le but de cet entretien était d'amener les jeunes à décrire l'expérience qu'ils ont vécue durant le premier semestre universitaire/collégial. Cette fois-ci, le questionnaire d'entretien était plus personnalisé et adapté aux propos tenus par les participants lors du premier entretien. Cependant, il était construit de manière à ce que plusieurs sphères communes de leur expérience vécue soient touchées, notamment, la sphère sociale et linguistique, la sphère académique, le milieu de vie et le choix de carrière. Le second entretien s'est déroulé dans un local de l'école Évangéline ou dans mon bureau.

Comme je l'ai déjà mentionné, la préférence langagière pour répondre aux questions lors des entretiens et des envois par courriel a été laissé au choix des participants, car je souhaitais que les jeunes soient le plus à l'aise possible. Toutefois, mes questions sont restées en français en tout temps. Tous les participants ont choisi d'utiliser le français pour leurs deux entretiens, ainsi que pour les courriels.

Chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un magnétophone numérique. Une transcription littérale a ensuite été effectuée. Toute bande sonore, documents de transcription ou copie de correspondance via courriel ont été gardés en lieu sûr. Avant d'imprimer les transcriptions d'entretiens, les noms des participants ont été remplacés par des pseudonymes pour éviter que les sujets ne soient identifiables lors de la publication du rapport.

Les participants

Pour former mon échantillon d'élèves, le seul critère auquel il fallait répondre était le suivant : avoir fait les démarches nécessaires pour fréquenter un établissement postsecondaire francophone ou anglophone en septembre 2008. Mon intention était de recruter six participants et d'avoir un nombre égal de jeunes qui allaient étudier dans une institution francophone et anglophone. Finalement, je me suis retrouvée avec sept volontaires : quatre ayant choisi de continuer leurs études en français et trois ayant décidé de s'inscrire dans des institutions postsecondaires anglophones.

Pour trouver mes participants, j'ai opté pour une sélection de convenance critériée, c'est-à-dire que j'ai sélectionné les élèves de 12^e année, de 17 ou 18 ans, qui se sont portés volontaires pour l'étude, et qui répondaient à mon seul critère de sélection. Après avoir obtenu la permission de la CSLF et de la direction de l'école Évangéline, j'ai rendu visite au groupe de 12^e année en mai 2008 pour présenter le but de ma recherche. À la fin de la présentation, les jeunes qui étaient intéressés à participer à l'étude ont ramassé les formulaires nécessaires, soit pour les signer eux-mêmes (18 ans et plus), soit pour les faire signer par leurs parents. Puisque seulement sept élèves ont choisi de donner leur nom, j'ai décidé de garder tous les participants, au cas où l'un d'eux se désisterait en cours de route. Je n'ai donc pas eu à passer par un processus de sélection au hasard pour garder le nombre désiré de candidats.

La section qui suit sert à brosser un portrait très général des participants. D'autres détails et des informations plus personnalisées seront divulgués dans les récits détaillés dans le chapitre quatre et au fur et à mesure que les thèmes qui sont ressortis de cette étude seront étudiés (chapitre cinq). Le tableau 3.1 donne un aperçu global des sept individus qui ont bien voulu se porter volontaires pour cette étude. Il est à noter qu'aucun participant ne provient d'un milieu où

les deux parents sont anglophones. Un seul participant provient d'un foyer mixte français-anglais alors qu'une autre vient d'un foyer où l'anglais est la langue de communication principale. Tous les autres sont issus d'un milieu où les deux parents sont francophones et où le français est dominant à la maison. Tous les participants se connaissent depuis la première année du primaire, puisqu'ils ont tous fréquenté l'école Évangéline pendant 12 ans. Ils se connaissent donc tous très bien, quoique certains d'entre eux sont plus proches.

Tableau 3.1 : Portrait abrégé des participants

Participants	Mère francophone	Mère anglophone	Père francophone	Père anglophone
Caroline	X* (mais préfère utiliser l'anglais)		X*	
Sophie	X		X	
Jason	X		X	
Jean	X		X	
Amy	X		X	
Cédric**	X			X
Julie	X		X	

*L'anglais est la langue utilisée à la maison.

**Cédric et son frère cadet parlent anglais entre eux, même s'ils habitent avec leur mère francophone.

Toujours lors du premier entretien, j'ai aussi voulu m'informer sur les antécédents scolaires de la famille immédiate des participants. En plus de leur poser des questions sur les études secondaires et postsecondaires de leurs parents, j'ai aussi inclus les frères et les sœurs. En étudiant le tableau 3.2, on peut voir que seulement deux participantes sont des étudiantes universitaires de première génération; c'est-à-dire qu'elles sont les premières de leur famille à s'inscrire à l'université.

Tableau 3.2: Antécédents éducatifs postsecondaires des familles des participants

Participants	1 ^{ère} génération université	1 ^{ère} génération collège	Parent(s) collège	Parent(s) université	Frère ou sœur aîné collège	Frère(s) ou sœur(s) aîné(es) université
Caroline	X					
Sophie				M		2
Jason			M			1
Jean				M		2
Amy			M			
Cédric				M		
Julie	X		M et P			

Légende : M = Mère, P= Père, 1 et 2 = indique le nombre de frères et sœurs au niveau postsecondaire.

Analyse des données

Dans n'importe quel projet de recherche, le chercheur doit constamment trouver des moyens d'assurer la fiabilité des données recueillies. Pour y parvenir, Altheide et Johnson (dans Denzin et Lincoln, 1994) se posent la question suivante : « How should interpretive methodologies be judged by readers who share the perspective that how knowledge is acquired, organized, and interpreted is relevant to what the claims are ? » (p. 485). Dans le cas des données de mon étude, je me suis assurée que la transcription littérale des deux entretiens a été vérifiée deux fois : d'abord par moi (j'ai procédé à une deuxième écoute pour vérifier si les textes étaient en accord avec les propos tenus dans les enregistrements) ensuite par les participants eux-mêmes, puisque je leur ai retourné chaque transcription pour des fins de vérification et de référence. Aucun changement n'a été apporté suite à la lecture des participants.

Les données brutes ont ensuite été mises en ordre selon un système de codage. Les textes ont été codés à la main et le processus de codage s'est déroulé en deux rondes, de façon à traiter les données qui se rapportent à mes deux questions de recherche séparément :

- 1) Qu'est-ce qui motive le choix de la langue d'éducation au niveau postsecondaire chez les finissants de l'école Évangéline?
- 2) Quelle est l'expérience vécue par ces jeunes lorsqu'ils font leurs premiers pas dans leur nouvel établissement?

La première ronde de codage consistait à analyser l'information recueillie lors de la dernière partie du premier entretien, où les participants expliquaient les raisons qui les ont poussés à choisir un certain programme et une certaine institution d'études postsecondaires. J'ai ensuite regroupé les codes qui étaient semblables pour obtenir des catégories de codes plus englobantes, que j'ai appelé « thèmes majeurs ». Les thèmes majeurs qui sont ressortis durant l'analyse des données pertinentes à la première question sont : la langue, la proximité géographique, l'aspect financier et la réputation du programme. Quelques catégories moins souvent citées ont aussi été touchés : raisons d'ordre socio-affectif (ex : influence d'un membre de la famille, d'un amoureux, des amis) et la motivation intrinsèque (ex : refus de fréquenter un autre endroit, avoir envie de quitter l'Île, de vivre par soi-même ou dans une certaine ville, besoin de relever un nouveau défi ou de connaître un nouveau départ). Après avoir identifié mes thèmes majeurs, j'ai pu les classer par ordre d'importance pour chaque participant (voir tableau-résumé des principaux facteurs qui ont influencé le choix d'une institution postsecondaire dans le cinquième chapitre). J'ai aussi tenu compte de la fréquence avec laquelle chaque thème est revenu.

La deuxième ronde de codage s'est avérée plus ardue, puisqu'il y avait beaucoup plus de données à considérer : les trois courriels plus tout le contenu du second entretien. Puisque mes questions d'entretien ainsi que les questions envoyées par courriel étaient structurées de manière à diriger la discussion vers les sphères sociale, linguistique, culturelle et académique de l'expérience postsecondaire, il n'est pas surprenant que ces thèmes aient transparu dans les codes

qui ont émergé. Toutes les données retenues pour décrire l'expérience vécue par les jeunes alors qu'ils en étaient à leur tout début dans le milieu postsecondaire tournaient autour des cinq thèmes majeurs suivants : expérience au niveau linguistique, expérience sur le plan émotif (ex : niveaux de stress ou de confort, sentiments d'anxiété, de confiance ou d'insécurité), expérience sociale (contact avec les autres étudiants et les professeurs), expérience académique et enfin, tout ce qui se rapporte à l'aspect financier de la vie postsecondaire.

Enfin, tous les thèmes identifiés durant le processus de codage ont servi de fils conducteurs pour l'élaboration des récits de l'expérience de chaque participant et ont aussi constitué le point de départ pour l'analyse des expériences positives et moins positives (voir chapitre cinq). Des citations ont été retenues pour illustrer certains points qui ont émergé des données amassées lors des deux entretiens et des échanges de courriels. Mon but final était de générer un portrait global de l'expérience vécue par les jeunes s'étant dirigés vers une institution postsecondaire francophone et de la situation des autres ayant opté pour un établissement anglophone. Leur expérience est d'abord racontée au quatrième chapitre puis ensuite analysée et discutée au cinquième chapitre.

Chapitre 4 : Récits

Le chapitre qui suit sert à présenter l'expérience vécue par sept individus pendant une période d'environ huit mois, s'étendant de la fin des études secondaires à la fin du premier semestre universitaire/collégial. Les raisons qui ont motivé le choix d'une institution postsecondaire, le capital linguistique, économique et culturel des jeunes ainsi que l'expérience de la transition entre le monde des études secondaires et celui du postsecondaire sont tous des thèmes qui se trouvent tissés à l'intérieur du récit de chaque participant. Les récits sont regroupés en deux catégories : l'expérience en milieu anglophone et l'expérience en milieu francophone.

Chaque histoire présente la même structure et se déroule de façon chronologique. La structure des récits se divise en deux moments : avant et durant l'expérience postsecondaire. Dans un premier temps, les récits offrent une brève description de la situation familiale et scolaire de chaque participant avant le départ pour les études postsecondaires. Ensuite, une présentation des habitudes culturelles et le point de vue des jeunes au sujet de la langue et de l'identité vient compléter le portrait général des participants alors qu'ils ont toujours un pied à l'école secondaire. Dans un deuxième temps, le résumé de l'expérience universitaire/collégiale de chaque participant est divisé en trois segments : l'expérience vécue sur le campus (donc académique), l'expérience au niveau linguistique et l'expérience hors-campus (ou au niveau social). Tous les récits servent de matériel d'analyse pour la discussion du chapitre cinq.

Modèles utilisés

Premièrement, je me suis basée sur le livre *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire* (Gérin-Lajoie, 2003) pour structurer mes récits. Ce livre présente les

résultats d'une étude longitudinale effectuée par Gérin-Lajoie et son équipe auprès d'un groupe de huit adolescentes et adolescents franco-ontariens, entre 1997 et 2000. Le but de ce projet de recherche était, dans un premier temps, de mieux comprendre « comment les jeunes se perçoivent et se définissent [...] en tant qu'individus appartenant à une minorité » (Gérin-Lajoie, 2003, p. 13). Dans un deuxième temps, cette étude se donnait comme objectif de décomposer la notion d'identité bilingue dans le but d'en mieux comprendre la signification auprès des jeunes et d'examiner s'il s'agit d'un « phénomène stable ou plutôt d'un phénomène transitoire menant, plus ou moins à long terme, à l'assimilation » (p. 13). C'est-à-dire que les portraits identitaires que Gérin-Lajoie a pu tirer de son étude sont loin d'être linéaires; ils sont plutôt en mouvement perpétuel. L'identité bilingue comporte plusieurs facettes et le discours des jeunes participants de son étude laissent entrevoir que « posséder une identité bilingue ne signifie pas nécessairement une assimilation au monde anglophone et un rejet de tout ce qui a à faire avec la francophonie » (Gérin-Lajoie, 2003, p. 14).

L'analyse des pratiques langagières des participants de Gérin-Lajoie était structurée autour de trois sphères particulières : la famille, l'école et le groupe d'amis. Comme Gérin-Lajoie disposait d'une période de temps beaucoup plus longue et d'une équipe de chercheurs, j'ai donc adapté son modèle pour qu'il convienne mieux aux réalités de mon étude. Par exemple, mes récits ne comportent pas de section dédiée au groupe d'amis et d'amies, puisque cette sphère n'a pas fait l'objet d'un thème particulier lorsque j'ai construit mes questionnaires d'entretien. Le sujet des amis a bien sûr été touché à plusieurs reprises durant nos échanges, mais il n'a pas été investigué en profondeur.

Les sept récits qui constituent le cœur de ce chapitre sont présentés en deux temps : d'abord, ce sont les récits des trois participantes (Sophie, Amy et Caroline)⁸ ayant vécu leur premier semestre au niveau postsecondaire dans un établissement anglophone. S'enchaînent ensuite les histoires vécues par les quatre participants (Julie, Jean, Cédric et Jason) qui ont choisi de poursuivre leurs études postsecondaires dans une institution francophone. Le tout est suivi d'une analyse des sept récits au prochain chapitre.

L'expérience en milieu postsecondaire anglophone : l'histoire de Sophie, Amy et Caroline

L'histoire de Sophie

En mai 2008, Sophie, alors âgée de 18 ans, est en 12^e année à l'école Évangéline. Elle est née dans la région Évangéline, où elle habite avec sa famille. Les parents de Sophie sont aussi nés dans la région Évangéline. Ils sont tous les deux des finissants de l'école Évangéline. La mère de Sophie est une professionnelle de la santé alors que son père œuvre dans le domaine de la foresterie.

À la maison, tout le monde parle français. Bien que ses frères n'habitent plus le foyer familial, Sophie échange toujours en français avec eux. Dans les fêtes de famille, tout se déroule en français; les membres de la famille élargie sont tous francophones, à l'exception d'une tante anglophone (mariée à un oncle francophone).

La vie scolaire de Sophie : la douzième année

Sophie fréquente l'école Évangéline depuis la 1^{re} année. En fait, elle a adoré ses douze ans passés à l'école Évangéline; elle aimait, en particulier, le fait que c'était une petite école et qu'il y régnait un climat chaleureux, de type familial. La seule chose qu'elle a moins aimée, c'est

⁸ Tous les prénoms ont été remplacés par des pseudonymes pour conserver l'anonymat des participants. D'autres mesures ont aussi été prises afin de préserver l'identité d'autres intervenants de l'entourage immédiat des participants qui se retrouvent à l'intérieur des récits.

le choix de cours limité au niveau secondaire. Sophie en connaît très bien la cause : l'école n'avait pas assez d'élèves pour justifier une sélection variée de cours. Puisqu'elle fréquente une petite école, elle se sent très près de ses camarades de classe, avec qui elle étudie depuis douze ans. Ses meilleurs amis se trouvent parmi ce groupe. Seul son petit copain, qui est anglophone et qui n'habite pas dans la région Évangéline, n'appartient pas à ce groupe aux liens tissés serrés.

Sophie réussit bien à l'école. Elle est une élève qui prend ses études au sérieux et qui n'a pas peur de relever des défis. Cette année, elle a pris surtout des cours de mathématiques et de sciences avancés, pour faciliter son entrée en médecine vétérinaire à l'université en septembre. Depuis toujours, Sophie s'intéresse aux animaux. Cela fait donc plusieurs années qu'elle sait qu'elle veut devenir vétérinaire. Étant pleinement au courant de la réputation du programme de médecine vétérinaire du Atlantic Veterinary College (AVC) de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (UPEI), Sophie s'est empressée d'y faire une demande, sans même prendre la peine de faire une demande ailleurs. De plus, à cause de ses bons résultats scolaires au secondaire, Sophie s'est vue octroyer une importante bourse d'études par UPEI. Même si Sophie avait toujours pensé faire ses études universitaires en français, elle sait qu'elle ne peut laisser passer une pareille occasion. Par ailleurs, Sophie aime bien le fait que UPEI ne soit pas trop loin de la région Évangéline, car elle a plusieurs attaches à l'Île. La proximité du Vet College vient aussi diminuer les coûts de ses études. Elle a donc décidé que la langue ne serait pas un facteur dans sa prise de décision. À ce sujet, elle voit dans sa situation un grand avantage : puisqu'elle n'aura probablement pas la chance de travailler dans une clinique vétérinaire française dans la province, étudier en anglais à l'université va lui permettre d'améliorer son anglais et donc, de la rendre encore plus bilingue. Étudier en anglais ne la dérange pas et elle se dit qu'il y a toujours la possibilité de prendre des cours de français à UPEI si elle le voulait vraiment.

Les activités et les habitudes culturelles de Sophie

Bien qu'elle n'ait pas d'emploi présentement, Sophie avait décroché un emploi d'été l'an dernier dans le domaine de la restauration. Souvent, elle devait interagir avec des touristes francophones du Nouveau-Brunswick et du Québec. Selon Sophie, il n'était pas toujours facile d'offrir des services en français à ces gens. À certaines reprises, elle et ses collègues de travail ont dû insister pour faire comprendre aux touristes qu'ils pouvaient parler le français, car en entendant l'accent de la région, les touristes pensaient tout de suite que les employés étaient anglophones :

S : [...] Pis c'est souvent y nous parlions en anglais, but avec notre accent, y pensions qu'on était anglais. So tu pouvais les entendre, y pouvions presque pas parler en anglais pis y'essayions d'nous faire parler en anglais pis on leur disait « Ben on comprend le français! ». [...] (Sophie, Entretien #1, mai 2008, p. 14.)

Dans ses temps libres, Sophie aime lire. Elle lit des livres en français et en anglais. Elle ne voit pas de différence entre suivre une intrigue en français ou en anglais; une histoire reste une histoire, peu importe la langue dans laquelle elle est racontée. Sa mère, qui voyage beaucoup pour son travail, lui rapporte souvent des produits culturels en français, comme des livres ou des CD. Au niveau de la musique, Sophie dit préférer la musique en anglais. Elle trouve qu'il y en a partout, donc elle y est plus exposée. La même réflexion est aussi valide pour les films.

Le point de vue de Sophie sur la langue et la culture françaises et son rapport à l'identité

Sophie se dit très attachée à la langue française; elle ne veut pas la perdre et elle souhaite que ses enfants aient la chance de fréquenter une école française. C'est la langue avec laquelle elle a grandi et elle y accorde une valeur sentimentale. C'est aussi la langue qu'elle utilise pour échanger avec ses amis. Lorsque je lui ai demandé de donner un pourcentage pour illustrer son

utilisation du français lors d'une journée typique à l'école, elle a répondu 100%. Toutefois, ce pourcentage varie durant les fins de semaine, où elle passe beaucoup de temps avec son petit copain, qui, lui, est anglophone. À ce moment là, l'usage du français descend à 40%. Les seuls amis anglophones que Sophie dit avoir sont les copains de son amoureux, avec qui tout se passe en anglais.

Sophie et moi avons discuté de la place du français dans la région Évangéline. Quand je lui ai demandé de me donner un pourcentage qui représente le nombre de gens dans la région Évangéline qui parlent français, elle m'a répondu que selon elle, 80% des gens parlent le français. Elle pense que de façon générale, les gens s'attendent à ce que 100% de la population de la région Évangéline. Sophie a aussi remarqué que de plus en plus d'anglophones s'installent dans la région Évangéline avec leur famille. Elle n'a pas de problème avec ce phénomène, mais elle avoue quand même ne pas comprendre pourquoi ils veulent déménager dans une communauté francophone s'ils ne comprennent pas la langue.

L'expérience universitaire : sur le campus

En septembre 2008, Sophie déménage à Charlottetown. Elle y partage un appartement près du campus avec deux autres Acadiennes de la région Évangéline. Au début, elle n'est pas trop stressée; la transition école secondaire-université se fait bien et elle est excitée à l'idée de vivre une nouvelle aventure. Toutefois, cela ne prend pas trop de temps avant que Sophie se rende compte que les cours universitaires sont plus difficiles et plus exigeants que ceux de l'école secondaire. Elle prend donc les moyens qu'il faut pour s'adapter. Par l'entremise de son cours d'anglais, où le professeur exige que chaque étudiant prenne part à un atelier par mois, elle découvre les sessions offertes par l'université au sujet de l'organisation du temps et des habitudes de travail. Grâce à ces ateliers, elle en apprend davantage à propos de son style

d'apprentissage, des différents types de travaux et on lui donne des trucs pour mieux étudier. Sophie est très contente de participer à ces ateliers et elle utilise ses nouvelles connaissances à bon escient.

Malgré la grande taille de certaines classes, Sophie aime bien ses professeurs. Elle les trouve gentils et surtout, disponibles. Parmi ceux-ci, Sophie pense qu'au moins trois de ses professeurs la connaissent par son prénom. Pour ce qui est de la taille des groupes, elle pense que ce facteur n'a pas eu d'impact sur ses notes, sauf peut-être en mathématiques, où elle est accoutumée à poser beaucoup de questions.

L'expérience universitaire au niveau linguistique

Sur le plan linguistique, Sophie ne trouve pas que le changement de langue est un problème. Après avoir fait quelques ajustements au niveau linguistique dans ses cours de chimie et de math (ex : nomenclature des formules chimiques), elle se sent plutôt en confiance dans son nouvel environnement. Elle s'assoit souvent avec Josée, une amie de la région Évangéline qui se trouve dans deux de ses cours. Elles parlent français entre elles, mais l'utilisation du français à l'université s'arrête là pour Sophie; l'anglais est de mise avec les autres étudiants de son programme.

Toutefois, Sophie se retrouve dans une situation qui la pousse à se questionner en tant que francophone. Deux de ses professeurs ont, comme langue maternelle, le français. L'un d'eux l'utilise rarement, mais Sophie sait qu'il parle très bien français. L'autre professeur a une attitude différente. Durant les périodes de laboratoire, où la taille du groupe est réduite, il ne se gêne pas pour parfois donner des explications en français à Sophie devant les autres étudiants.

S : Yé est le seul qui m'parle en français, pis c'est O.K. quand on parlait juste, but quand j'demande une question about [la matière], pis là y m'répond en français,

pis là ça m'mêlait parce a l'use un différent terme pis j'essaye d'apprendre [la matière] en anglais. (Sophie, entretien #2, décembre 2008, p. 12-13)

À prime abord, on peut voir que Sophie n'aime pas vraiment recevoir ce type d'attention spéciale; elle insiste pour apprendre le matériel du cours en anglais, car elle trouve cela moins mêlant. De plus, elle se sent mal pour les autres étudiants qui ne comprennent pas le français et qui pourraient aussi bénéficier de ces explications supplémentaires. Surtout, Sophie perçoit ce geste comme un signe de complexe de supériorité de la part du professeur :

S : Ouais, comme lui, y nous traitait presque meilleur que les autres, pis c'tait comme...

V : Qu'est-ce tu veux dire? Comment tu pouvais voir ça?

S : J'sais pas, comme y nous parlait tout l'temps, pis il disait tout l'temps

« Hallo », pis y nous parlait en français vraiment fort en avant d'la classe ... c'est presque comme qu'y voulait montrer qu'on était français, pis qu'on savait un langage que zeux saviont pas. J'sais pas...j'l'aimais pas. Pis là, ben comme mon autre prof, George lui y'était français pis y l'disait des fois juste de même, pis ça l'inquiétait pas vraiment, pis [...] (Sophie, entretien #2, décembre 2008, p. 13)

Visiblement, Sophie ne se sent pas à l'aise dans cette situation. Pour elle, être « français » n'est pas synonyme de « meilleur » que les autres. À part cette expérience, Sophie se dit très à l'aise dans un milieu anglophone; seul ce professeur lui rappelle qu'elle est francophone. Ce n'est pas qu'elle veuille cacher son identité francophone, mais elle n'aime pas quand l'attention est dirigée vers elle.

L'expérience universitaire : hors-campus

Lorsque Sophie n'est pas à ses cours ou en train d'étudier, elle se tient beaucoup avec les autres jeunes de la région Évangéline qui habitent dans le même groupe d'édifices à appartements qu'elle et ses deux colocataires. Elle a trouvé la présence de ces amis de la région, comme son amie Josée qui se trouve dans quelques-uns de ses cours, très réconfortante au début, surtout sur le campus. Selon Sophie, les étudiants dans ses cours ne se parlaient pas beaucoup au commencement du semestre. De plus, il y a un assez grand nombre d'étudiants adultes dans ses cours, ce à quoi elle n'est pas habituée. Ce n'est que plus tard qu'elle a commencé à prendre contact avec les autres étudiants de son programme durant les fins de semaine.

Au niveau de l'utilisation du français, Sophie trouve qu'il y a eu une diminution. D'abord parce que le français n'a plus de place dans son éducation, sauf lorsqu'elle parle français avec son amie Josée durant les cours. Malgré ce changement, Sophie affirme que c'est 50-50; les autres sphères de sa vie n'ont pas été touchées, car elle parle toujours français avec sa famille et ses amis acadiens. Ses activités se déroulent aussi un peu moins en français. Depuis qu'elle habite à Charlottetown, Sophie ne se dit pas au courant des événements culturels qui pourraient se produire en français dans la capitale. Elle a aussi dénoté une augmentation de la lecture en anglais. Puisque qu'elle ne suit plus de cours de français, tous les livres qu'elle doit lire à l'université sont en anglais. Elle trouve qu'elle n'a tout simplement plus accès à des livres en français. Enfin, lorsqu'elle est interrogée sur la langue de son dialogue intérieur (lorsqu'elle se parle à elle-même intérieurement), elle a dit que celle-ci parlait français 80% du temps.

Constats

Le premier semestre universitaire s'est bien déroulé pour Sophie. Elle a bien aimé son expérience à UPEI, malgré une fin de semestre un peu stressante. En effet, c'est durant la

semaine d'examens que Sophie semble s'être le plus ennuyée de son « ancienne vie » et de sa région natale. Néanmoins, ses résultats académiques sont sa plus grande fierté et elle ne remet pas en question son choix de programme. Après un semestre à l'université, Sophie se sent plus responsable et dit avoir beaucoup appris sur elle-même. Elle en sait beaucoup plus sur son style d'apprentissage et surtout, elle n'avait pas vraiment pris conscience de ce qu'il en coûte pour vivre avant d'aller à l'université.

Bien que Sophie provienne d'une famille où le français est très présent et qu'une certaine appartenance à la langue française soit discernable chez elle, il est facile de remarquer une augmentation de l'importance de la langue anglaise dans sa vie: là où jadis il y avait du français pendant plusieurs heures par jour, il y a maintenant de l'anglais. Pour elle, le tout s'arrête là pour le moment. Sophie semble avoir elle-même établi une séparation entre sa vie universitaire sur le campus et sa vie personnelle. Pour l'instant, l'univers de Sophie ne semble pas trop chambardé, car sa vie sociale et familiale se déroule toujours en français. À la fin du deuxième entretien, j'ai demandé à Sophie si elle se sentait maintenant plus ou moins francophone ou anglophone. Elle a répondu qu'elle se sentait un peu plus anglaise maintenant. Seul le temps pourra nous en révéler davantage sur l'effet à long terme du changement vécu par Sophie.

L'histoire d'Amy

En juin 2008, Amy a presque 18 ans et est sur le point de terminer sa 12^e année à l'école Évangéline. Elle est née dans la région Évangéline, où elle habite avec sa famille. Elle a aussi un frère aîné vivant maintenant à l'extérieur de la province. Les parents d'Amy ont aussi fréquenté l'école Évangéline lorsqu'ils étaient jeunes. Sa mère a obtenu son diplôme d'une autre institution (Amy ne se rappelle pas où) après avoir fréquenté l'École Évangéline jusqu'en dixième année.

Par la suite, elle a décroché un diplôme en Service à la personne dans un collège de la région. Le père d'Amy travaille aujourd'hui dans le domaine de la construction.

À la maison, quand ils sont tous les quatre ensemble, tout le monde parle français, sauf dans la situation suivante : « À moins que la blonde à mon frère est là, pis là on est poli pis on parle anglais, là » (Amy, Entretien #1, juin 2008, p. 8) Les membres de la famille élargie sont aussi francophones.

La vie scolaire d'Amy : la douzième année

Amy fréquente l'école Évangéline depuis la 1^{re} année. Elle aime beaucoup son école et y est très attachée :

A : J'veux pas partir. Ben j'sais pas, là, comme, tout l'monde est assez accueillant, pis c'est comme y parlent toutes comme toi, [...] tu r'gardes un peu quosse tu dis, là [...]. C'tait comme une grande famille. (Amy, Entretien #1, juin 2008, p. 3)

Le fait d'avoir fréquenté une petite école pendant si longtemps ne dérange pas Amy. Elle apprécie le temps que les enseignants peuvent leur consacrer et elle est consciente que si sa classe de finissants avait compté 300 élèves, elle n'aurait pas eu la chance d'aussi bien connaître ses enseignants ainsi que ses camarades de classe. Cependant, elle avoue que les petits groupes n'ont pas que des avantages :

A : Moi c'que c'est... juste à cause des fois quand qu'le monde se connaît trop, ça vient tannant, là, et pis comme le monde disent à propos de d'autres personnes, pis c'est juste, c'est pas intéressant, pis là c'est une grosse affaire, pis c'est juste tannant, là...[...] (Amy, Entretien #1, juin 2008, p. 4)

Amy est une élève qui s'implique beaucoup à l'école, tant au niveau parascolaire que sportif. Elle est le genre de fille qui est très sociable et qui aime être avec le monde. Elle se tient beaucoup avec les autres élèves de sa classe. Elle a aussi d'autres amis anglophones, qu'elle voit surtout durant les fins de semaine.

Avec la fin de la douzième année vient le processus de sélection d'un programme d'études postsecondaires. Amy admet avoir trouvé le processus ardu. Elle a finalement choisi le programme de Sports and Leisure Management à Holland College, campus de Charlottetown. Puisque qu'elle est très sportive, Amy a décidé de faire quelque chose qu'elle aime vraiment. Après avoir pris un cours de comptabilité à l'école secondaire et avec son expérience comme membre active du conseil étudiant, elle s'est découvert un petit penchant pour l'administration. Elle trouve que ce programme marie de belle façon ces deux aspects qu'elle aime bien.

Le programme offert par Holland College a retenu l'attention d'Amy pour deux raisons. D'abord, ce type de programme n'existe pas vraiment dans les institutions collégiales francophones. Il existe des cours dans la même branche, mais qui se concentrent surtout sur le conditionnement physique et la santé. Tel que mentionné dans la citation ci-dessous, Amy aurait aimé mieux poursuivre ses études en français, mais a trouvé une façon de s'accommoder de la situation :

A: Beh, ça a commencé par regarder des choix d'cours, pis si j'aurais eu la chance d'avoir ce cours-là en français, j'l'aurais probablement pris, parce que j'feel comme j'vas toujours avoir mon anglais, mais mon français faut j'le garde pis y faut j'travaille pour, parce que j'me sens quand j'sors d'icitte, là, c'est la difficulté à tiendre mon français, parce c'est toujours anglais. Mais quand j'ai vu c'te cours-là, j'ai pensé « O.K., c'est exactement ça j'veux faire, pis faudrait juste

j'travaillez avec mon français », pis d'une manière j'm'ai dit que ben, most likely, - encore mes mots anglais! - que j'vas parler anglais dans mon établissement de savoir, ou la plupart. Alors si j'connais les termes en anglais, j'peux m'adapter à parler français après. J'pense c'est p't-être t'es juste mieux de l'apprendre en anglais, pour la plupart du temps que j'vas le parler, pis là... J'sais pas si tu vois qu'est-ce que j'veux dire? (Amy, Entretien #1, juin 2008, p. 30)

En d'autres mots, elle croit qu'étudier en anglais va l'aider à faire face au marché du travail majoritairement anglophone plus tard. Ensuite, Amy aime bien le fait que Charlottetown n'est pas trop loin de la maison. Elle pourra revenir voir sa famille plus souvent.

Les activités et les habitudes culturelles d'Amy

Amy aime beaucoup les sports. Lorsqu'elle n'est pas en train de pratiquer un sport, elle écoute surtout de la musique en anglais. Parfois, elle écoute une station de radio francophone du Nouveau-Brunswick. Amy aime aussi des groupes de musiques acadiens, mais elle écoute de la musique en anglais simplement parce que c'est plus accessible. Sur le plan de la lecture, Amy dit ne pas être une grande lectrice, mais elle avoue avoir une préférence pour les livres en anglais. Elle donne les raisons suivantes pour s'expliquer :

A: J'sais pas, j'pense que j'ai toujours eu d'la difficulté à lire en français pis répondre à des questions, là, comme à l'école, compréhension, là, pis toute ça, là, j'ai toujours eu d'la misère avec ça pis j'pense c'est p't-être juste comme quand j'trouve des livres anglais standards, là, c'est juste comme pfff. C'est pas d'problème à les lire mais j'sais pas, j'l'aime pas lire, mais j'lis des livres comme... j'en lis parfois moi-même, sans être forcée, là, mais c'est pas souvent du tout. (Amy, Entretien #1, juin 2008, p. 18)

Parfois, elle voit des livres en français qui ont l'air intéressants à la bibliothèque de l'école, et chaque fois elle se dit qu'elle devrait en lire un, mais elle ne passe pas aux actes. Elle est une fille très occupée et elle est impliquée dans toutes sortes d'activités. Les seules lectures qu'elle fait en français sont les romans qu'elle doit lire à l'école et le journal hebdomadaire francophone de l'Île. Pour ce qui est de la télévision, c'est plutôt en anglais, bien qu'elle ait essayé à quelques reprises de regarder des jeux télévisés en français. Même chose pour les films; regarder un film en français demande trop de concentration pour bien le comprendre. De façon générale, Amy assiste à quelques spectacles ou événements culturels en français, dont le populaire Festival acadien.

Le point de vue d'Amy sur la langue et la culture françaises et son rapport à l'identité

Amy ressent une grande fierté d'être acadienne. Elle dit avoir reçu plusieurs prix à divers galas qui témoignent de sa fierté et de son dévouement envers la culture acadienne. Lorsque je lui ai demandé de donner un pourcentage pour illustrer son utilisation du français lors d'une journée typique à l'école, elle a répondu 98%. Pour la fin de semaine, ce pourcentage s'établit à 80%. Elle a aussi élaboré quant au choix de la langue de conversation avec ses amis anglophones et francophones :

V : [...] Tu dis qu't'as des amis d'ici, donc qui sont probablement bilingues, pis t'as des amis qui parlent pas français. Donc si t'es avec tes amis d'la région Évangéline, parlez-vous français, anglais, les deux...?

A: Ben, not' français, là.

V : C'est tu juste quand y'a des amis anglophones qui parlent pas français qui se joint à vous que là vous commencez toutes à parler en anglais, ou...

A : On commence nécessairement pas toujours jusqu'à temps qu'y s'fâchent après nous autres. Ben là comme quand c'est comme insolent, là, là c'est... oui. Mais quand on est une grosse gang pis y'a p't-être deux trois anglophones on changera pas not...

V : Non?!? Ça arrive-tu qu'y s'fâchent après vous-autres des fois?

A: Oui. C'est comme : « Quosse tu dis? Quosse tu dis? » pis là c'est comme : « O.K., sorry, sorry »

V : Ah oui? C'est comique, ça. C'est pas nécessairement que si un anglophone qui rentre dans la pièce que vous allez changer en anglais. Faut que vous attendiez qu'y s'fâchent contre vous-autres.

A: Ben, oui. À moins qu'on y pense « Ah oui, c'est vrai! »

(Amy, Entretien #1, juin 2008, p. 5)

Lorsque nous avons discuté de la place du français dans la région Évangéline, j'ai demandé à Amy de me donner un pourcentage qui représente le nombre de gens dans la région Évangéline qui parlent français et elle m'a répondu entre 75 et 80%. Amy a aussi remarqué que de plus en plus d'anglophones déménagent dans la région Évangéline avec leur famille, ou se marient avec des francophones. En fait, Amy craint que ces deux phénomènes amènent une diminution du pourcentage de francophones dans la région parce que :

A : [...] Pis me semble les francophones allent changer soit leur langue ou déménager pis les anglophones vont continuer à venir pis... c'qui est correct mais la région Évangéline est known comme être francophone, là, j'sais pas...

(Amy, Entretien #1, juin 2008, p. 14)

L'expérience universitaire : sur le campus

En septembre 2008, Amy déménage à Charlottetown. Elle y partage un appartement avec deux Acadiennes de la région Évangéline. Leur appartement est situé dans un coin où la majorité des édifices de logements sont occupés par des étudiants. Quelques-uns de leurs voisins sont des Acadiens de la région Évangéline. Le collège que fréquente Amy se trouve plus près du centre-ville, à quelques kilomètres de son lieu de résidence.

Durant la première semaine, Amy est un peu nerveuse. Elle sent que tout est différent de l'école Évangéline et elle ne sait pas trop quoi faire. Grâce aux activités organisées durant la semaine d'accueil, la situation change vite; à la fin de la première semaine, elle se sent confortable et trouve même plusieurs ressemblances entre le collège et son ancienne école. Après quelques jours, elle s'est aperçu que les professeurs étaient vraiment là pour les étudiants et que tout le monde est chaleureux. Cela lui rappelle beaucoup l'école Évangéline. La plus grosse différence, selon Amy, c'est le fait que tout se déroule maintenant en anglais.

Le programme auquel Amy est inscrite est divisé en cohortes de 30 à 40 étudiants. Les étudiants de première année passent beaucoup de temps ensemble, car le cours comprend plusieurs excursions en plein-air durant les fins de semaine. Au niveau académique, Amy connaît des hauts et des bas dans le courant du semestre. À vrai dire, elle a trouvé la marche plus haute que prévue entre le secondaire et le collège; elle ne croyait pas qu'il y aurait autant de travaux à faire. Même si elle doit apprendre à mieux s'organiser et à se surveiller, Amy termine la session avec des notes dont elle est très fière. Elle pense même qu'elle a mieux fait qu'au secondaire. Elle est convaincue que ce changement est attribuable au fait qu'elle étudie maintenant des sujets qui l'intéressent vraiment.

L'expérience collégiale au niveau linguistique

Au début, Amy trouve que le changement de langue d'éducation représente un des plus grands changements dans sa vie. Même si, au commencement, elle voit qu'elle doit réfléchir un peu plus longuement avant de répondre à une question devant tout le groupe, Amy trouve la transition assez facile. D'abord, ses professeurs savent qu'elle est francophone et ils s'assurent toujours qu'elle a bien compris. Ensuite, elle découvre qu'elle n'est pas la seule francophone dans le groupe : une autre fille de la région Évangéline et une Acadienne de la région de Clare en Nouvelle-Écosse vivent aussi la même expérience. Elles deviennent vite des amies et font le choix de parler français entre elles, sauf si un anglophone se joint à leur conversation. De plus, elles s'entraident quand elles ont des difficultés à comprendre. Enfin, ses collègues de classe, qui avaient dénoté un petit accent lorsqu'elle parle anglais, ne savaient pas que c'était parce que le français est sa langue maternelle. Lorsqu'ils l'ont appris, ils ont dit qu'elle était très chanceuse de pouvoir parler deux langues. En d'autres mots, elle ne se sent pas différente des autres. Après une petite période d'adaptation et quelques ajustements au niveau de la terminologie anglaise en comptabilité et en anatomie, tout s'est bien déroulé. Pour ses travaux écrits, Amy utilise l'internet et un dictionnaire anglais pour se vérifier. Elle demande aussi à ses colocataires de bien vouloir réviser ses travaux de temps à autre.

Le seul petit aspect négatif de son expérience est lié aux blagues faites par une certaine professeure au sujet des francophones et des insulaires de l'ouest de l'Île en général; cela fatigue Amy, car elle n'aime pas cette attention dirigée vers elle :

V : [...] donc est-ce que tu remarques une attitude différente envers toi? Que tu vois peut-être pas avec les autres? Positif ou négatif, là?

A: Euh, quoi c'que j'l'aime c'est que non pour la plupart, parce que moi chus pas une personne qui veut l'attention comme plus qu'y faut, là, so c'est nice but c'te professeure-là qui est toute perfect, là, elle a tendance... elle vient d'Summerside, pis elle a tendance à l'aimer les gens qui viennent du Ouest et puis les francophones, alors elle piquera souvent sur... elle dira souvent que'qu'chose des jokes en français ou que'qu'chose. Pis comme...

V : Ah, la prof parle français?

A: Elle est pas capable parler en français, mais elle ferait comme des farces à propos des francophones ou que'qu'chose, pis moi ça m'tanne.

V : T'aimes pas ça?

A: Non, chus juste là pis comme « t'as pas besoin... »

(Amy, Entretien # 2, janvier 2009, p. 10)

L'expérience universitaire : hors-campus

Durant les fins de semaine, Amy se tient beaucoup avec les autres jeunes de la région Évangéline qui habitent dans le même quartier qu'elle et ses colocataires. Tout se passe en français dans leur appartement. Bien que la langue d'éducation représente une grande différence dans la vie d'Amy, il y a un autre changement qui revient souvent dans nos échanges : la vie à la ville. Selon Amy, c'est la partie la plus difficile pour elle. Elle apprécie beaucoup le congé de Noël, pour prendre une pause :

A: Ouais. Comme la différence, là, comme chus par icitte ça fait deux semaines, pis j'rouvre ma fenêtre, pis t'entends les oiseaux. Là tu fais ça t'entends un avion, t'entends des pompiers, t'entends comme... ça c'est différent, pis j'pense le plein effet qu'c'est anglophone aussi, comme à l'école, là, comme t'entends pas

d'français partout, c'est juste tu t'vires d'bord pis des fois faut t'écoutes deux fois,

là. (Amy, Entretien #2, janvier 2009, p.11)

Les vacances sont aussi, pour Amy, un moment pour entendre du français partout, ce qui n'est pas le cas dans sa nouvelle vie à Charlottetown. « C'est plus relaxant de parler français comme zeux [sa famille, la région Évangéline] », dit Amy (Entretien #2, janvier 2009, p. 11).

Lorsqu'elle vit à Charlottetown, Amy trouve que son utilisation de la langue française en général a diminué. Maintenant, elle parlerait français de 50 à 60% du temps durant une journée typique. Ce pourcentage augmente durant les fins de semaine, parce que des amis de la région Évangéline viennent leur rendre visite dans la capitale. En ce qui concerne les activités culturelles en français, Amy dit que celles-ci sont pratiquement inexistantes dans sa nouvelle vie, tant en français qu'en anglais. Depuis qu'elle va au collège, elle trouve qu'elle n'est plus au courant des activités culturelles qui se passent en français. Même pour les sorties en anglais, comme aller au cinéma, elle remarque une diminution importante par rapport à l'an dernier. Même chose pour la télévision; celle-ci est beaucoup moins allumée, et lorsqu'elle l'est, c'est toujours en anglais. Au niveau de ses habitudes musicales, Amy ne dénote aucun changement. Elle écoute parfois de la musique en français dans l'appartement, lorsqu'elle est seule. Cela lui rappelle son « chez-nous » dans la région Évangéline. C'est sur le plan de la lecture qu'Amy voit la plus grosse différence. En effet, depuis qu'elle a commencé le collège, elle s'est trouvé un nouvel intérêt pour la lecture : « [...] ben j'm'attrape d'en faire même si j'ai pas besoin. » (Amy, Entretien #2, janvier 2009, p. 19). Elle lit surtout des livres et des articles qui sont reliés à son domaine d'études, comme des discours de motivation et des citations inspirantes. Sa lecture en français se limite à La Voix acadienne (que les filles reçoivent à l'appartement) et à Acadieman, sur Internet. Lorsqu'interrogée sur la langue de son dialogue intérieur, elle a dit que celle-ci

parlait français la plupart du temps, mais change à l'anglais quand un professeur lui parle en classe et qu'elle doit répondre.

Constats

Somme toute, le premier semestre s'est bien déroulé pour Amy. L'adaptation aux études en anglais s'est faite en douceur et Amy dit ne pas avoir trouvé cela difficile. Une chose est certaine : elle adore son programme au collège; étudier dans un domaine qui lui plaît vraiment a été très révélateur pour elle. Selon Amy, ce qu'elle a aimé le plus cet automne, c'est le fait de vivre une nouvelle expérience.

Bien qu'elle aime beaucoup sa nouvelle vie, Amy semble être un peu nostalgique. Une fois par mois, elle retourne dans la région Évangéline pour aller voir sa famille et ses amis. Elle a même fait quelques visites à l'école Évangéline dans le courant de l'automne. Les vacances de Noël lui ont fait voir combien les choses ont changé depuis la fin du secondaire. Elle s'ennuie parfois du « vieux temps » et déplore le fait que tous ses amis sont désormais éparpillés à travers les Maritimes. De plus, Amy sait maintenant qu'elle n'est pas faite pour la vie en ville. Elle ne se sent pas dans son élément, et parfois, loin de sa famille et seule. Toutefois, elle est consciente que cette nouvelle expérience lui a permis de mieux se connaître. Elle a appris à mieux s'organiser et ce premier semestre lui a ouvert les yeux sur son utilisation du temps. Elle a bien hâte que le deuxième semestre commence pour voir si ce qu'elle a appris sur elle-même va avoir un impact.

Selon Amy, son identité linguistique est restée la même parce que son réseau social (amis, famille) à l'extérieur du collège demeure inchangé. De plus, une partie de son réseau social au collège se déroule aussi en français. Bien qu'elle ne se soit pas intégrée à la communauté francophone de Charlottetown, elle semble avoir réussi à maintenir une certaine

stabilité au niveau de la structure de son univers social. L'intégration à la communauté anglophone ne semble pas non plus faire partie de ses priorités.

L'histoire de Caroline

En mai 2008, Caroline a 17 ans et s'apprête à terminer sa 12^e année à l'école Évangéline. Elle est née dans la région Évangéline, où elle habite avec sa mère, son père et sa sœur cadette. La mère de Caroline est une ancienne élève de l'école Évangéline. Après le secondaire, elle a quitté la région pendant plusieurs années et a arrêté d'utiliser le français. Aujourd'hui, elle travaille dans le secteur de la pêche. Son père, quant à lui, travaille dans le domaine de la construction. Bien que tout le monde puisse parler français, la langue habituellement utilisée à la maison est l'anglais. Selon Caroline, il est plutôt rare qu'elle et sa sœur parlent français avec leurs parents. Cela viendrait du fait que leur mère se sent plus à l'aise en anglais. Caroline et sa sœur se parlent aussi en anglais la plupart du temps. J'ai demandé à Caroline si la langue française était utilisée avec les membres de sa famille élargie :

C : Un bord, on parle tout le temps, tout le temps, tout le temps en français. Pis là l'autre bord, y'a certains de mes tantes pis de mes oncles qui parlent en anglais plus là, ou que leur femme ou leur mari là...um parle en anglais, Ça fait de politesse, on leur parle en anglais. (Caroline, Entretien #1, mai 2008, p.5)

Pendant les fêtes de famille du côté où il y a des anglophones, il y a un mélange de français et d'anglais : le tout se déroule en français, sauf lorsqu'on s'adresse aux membres de la famille qui ne le parlent pas. Selon Caroline, ses grands-parents ne parlent pas anglais facilement; il est plus facile pour eux de s'exprimer en français.

La vie scolaire de Caroline : la douzième année

Comme les autres participants, cela fait maintenant douze ans qu'elle fréquente l'école Évangéline. Lors de sa dernière année à l'école Évangéline, Caroline s'est impliquée au sein de divers comités. En général, elle trouve son expérience à l'école Évangéline plutôt positive, bien qu'elle élabore peu sur les raisons qui font que c'était positif :

C : C'était positif...parce que c'est la seule chose que j'ai jamais connue...comme j'sais pas comment c'est ailleurs. Pis j'ai jamais eu de problèmes avec des élèves ou avec des enseignants ou avec la manière que l'école est gérée là en général. (Caroline, Entretien #1, mai 2008, p. 3)

Maintenant que la douzième année tire à sa fin, Caroline prépare l'étape suivante : les études postsecondaires. En septembre 2008, elle s'en ira étudier la musique à Memorial University of Newfoundland (MUN), à Saint-Jean de Terre-Neuve. Elle a bien réfléchi avant de faire son choix et a pris le temps d'analyser plusieurs facteurs. Tout d'abord, elle a choisi ce programme à cause de sa réputation. Au cours des deux dernières années, Caroline a eu la chance de rencontrer plusieurs instructeurs de piano, dont un professeur de la faculté de musique de MUN. C'est avec lui qu'elle s'est le mieux entendu et c'est donc sous sa tutelle qu'elle a décidé de travailler pour les cinq prochaines années. Ensuite, il était important pour Caroline de choisir un établissement postsecondaire situé à l'extérieur de la province. Elle veut vraiment vivre ailleurs et expérimenter quelque chose de différent. Son choix s'est arrêté sur Terre-Neuve, mais ça aurait pu être un autre endroit. Un autre facteur qui a fait pencher la balance du côté de MUN est la durée du programme; dans la plupart des autres universités, le programme conjoint de musique et d'enseignement de la musique dure six ans, alors qu'à MUN, ce programme peut se faire en cinq ans. Enfin, lorsqu'une étudiante de MUN originaire de la région est venue faire de

la suppléance à l'école Évangéline, les commentaires de celle-ci au sujet de son expérience à Saint-Jean n'ont fait qu'aider Caroline à confirmer son choix.

Vers la fin de notre premier entretien, Caroline et moi avons discuté du fait que la langue d'enseignement à MUN serait l'anglais. Pour elle, la langue de l'établissement n'était pas un facteur qui allait influencer son choix :

C : J'sais qu'c'est anglophone, mais ça m'dérange pas.

V: Ça te dérange pas...tu cherchais pas nécessairement à aller étudier en anglais...ou secrètement, t'aurais aimé mieux qu'ce soit en français...y'a-tu quelque chose...

C : (Rire) Ben j'ai pensé aller au Québec, mais là j'ai découvert que ça prenait le Cégep là en premier, pis là j'pouvais soit faire deux ans de Cégep là ou bien un an d'université. Faut que c'est encore une option de faire un an à Memorial pis aller au Québec après. Euh, ça dépend...tsé comment c'que j'aime ça.

(Caroline, Entretien #1, mai 2008, p.12)

Cet extrait semble indiquer que sa première idée était d'aller étudier au Québec. Était-ce pour des raisons linguistiques ou de réputation de programme? Une chose est certaine, c'est que la possibilité d'aller faire son cours en musique au Québec demeure toujours une option si l'expérience à Saint-Jean de Terre-Neuve s'avère insatisfaisante.

Les activités et les habitudes culturelles de Caroline

Caroline est musicienne. Elle passe donc beaucoup de temps à pratiquer son instrument. Elle prend aussi des leçons privées, données par un instructeur anglophone. Lorsqu'elle écoute de la musique, elle aime bien écouter les rythmes du monde, qui prennent souvent la forme de musique instrumentale ou d'une langue étrangère. Pour ce qui est de la radio, elle écoute les

stations anglophones de la région. Elle dit aussi aimer la musique francophone. Sur le plan de la lecture, Caroline ne lit pas beaucoup de livres, que ce soit en français ou en anglais. Les seuls livres qu'elle lit sont ceux qui sont obligatoires pour ses cours à l'école. En fait, elle aime mieux les magazines et les articles de journaux, dans les deux langues. Elle dit même essayer d'en trouver en français « parce que c'est des magazines qui m'intéressent », dont le journal local *La Voix acadienne*. Caroline dit qu'elle et sa famille ne regardent pas beaucoup la télévision, mais quand ils le font, c'est en anglais. Même chose pour les films. Au niveau des activités culturelles, Caroline dit assister à certains événements, comme les festivals, les soirées de musique et les concerts.

Le point de vue de Caroline sur la langue et la culture françaises et son rapport à *l'identité*

Bien que l'anglais soit la langue d'usage à la maison, Caroline sent qu'elle a une relation particulière avec la langue française. En fait, elle dit se sentir plus à l'aise en français. Elle pense aussi que la langue française offre plus de possibilités pour exprimer quelque chose. Elle trouve qu'il y a plus d'expressions qu'elle peut utiliser en français mais, comme elle en fait elle-même la réflexion, c'est peut-être parce « qu'on n'a pas été montré ça en anglais » (Entretien #1, p. 4).

Les amis les plus proches de Caroline font partie de sa classe. Elle fréquente ces jeunes depuis la maternelle et elle parle français avec eux. Selon Caroline, elle utiliserait le français entre 80 et 85% du temps lors d'une journée typique. Elle parle français avec ses amis de la région Évangéline, sauf lorsqu'ils vont à Summerside où, par exemple, ils doivent parler anglais à la serveuse. Elle a aussi des amis d'ailleurs qui sont anglophones et avec qui elle communique en anglais (elle n'a pas spécifié si c'était en personne, par téléphone ou via internet).

Quand j'ai demandé à Caroline de me donner un pourcentage qui représente le nombre de gens dans la région Évangéline qui parlent français, elle m'a répondu 90 %. Selon elle, c'est beaucoup. Elle pense aussi que :

C : c'est pas toute le monde qui a besoin de parler l'anglais pis l'français, mais c'est bon que la majorité du monde comprend c'qui s'passe dans la communauté.

Pis tsé, même si l'affiche est seulement en français ben, que le monde peut au moins se débrouiller pour la lire. (Caroline, Entretien #1, mai 2008, p. 6)

L'expérience universitaire : sur le campus

Caroline quitte l'Île-du-Prince-Édouard à la fin de l'été 2008 pour aller s'installer sur le campus de MUN. Puisqu'elle ne connaît absolument personne à Saint-Jean de Terre-Neuve, elle décide d'aller habiter en résidence sur le campus, dans un appartement qu'elle partage avec trois autres Terre-Neuviennes (toutes anglophones). Deux d'entres elles ont fait leur secondaire à la même école; elles se connaissaient donc déjà et ont fait une demande pour habiter ensemble. Caroline s'entend à merveille avec elles et devient vite leur amie; d'ailleurs, elle profite beaucoup du fait que ces deux Terre-Neuviennes connaissent déjà du monde en ville pour faire des tas de nouvelles connaissances. L'autre colocataire ne passe pas beaucoup de temps à l'appartement, alors les trois autres n'en savent pas beaucoup à son sujet. Tous les nouveaux amis de Caroline sont anglophones.

À son arrivée à Saint-Jean de Terre-Neuve, Caroline se sent bien et a très hâte que les cours commencent. Elle ne se sent pas stressée, et ce sentiment demeurera inchangé tout au long du semestre. Elle se sent bien et est toujours contente d'aller à ses cours. Comme la plupart des étudiants de première année, Caroline réalise vite qu'elle doit mieux gérer son temps si elle veut tout faire. Au début, les activités sociales prenaient un peu le dessus sur les travaux académiques.

Après avoir passé son tour pour les sorties avec ses amis durant toute une fin de semaine parce qu'elle doit se consacrer entièrement à l'écriture d'un travail, Caroline ajuste le tir et organise mieux son horaire. Selon les professeurs, les étudiants en musique devraient pratiquer leur instrument de 2 à 3 heures par jour. Elle a réussi à trouver plus de temps à consacrer à la pratique de son instrument au fur et à mesure que le semestre avançait, mais Caroline trouve toujours que ce n'est pas suffisant.

La plupart des classes dont Caroline fait partie sont d'assez petite taille : entre 20 et 30 étudiants. Bien qu'elle ait huit cours différents à son horaire, Caroline juge que ses professeurs la connaissent bien et surtout, qu'ils sont toujours prêts à aider les étudiants. Au niveau académique, tout va bien, malgré que les résultats des examens de fin de session n'avaient pas encore été affichés au moment de notre deuxième rencontre. Ce sont les cours de théorie de la musique que Caroline trouve plus exigeants. Elle trouve aussi qu'au niveau universitaire, tout prend plus de temps à compléter qu'à l'école secondaire, surtout la recherche nécessaire pour écrire un travail. C'est, selon elle, la principale différence entre les études secondaires et universitaires.

L'expérience universitaire au niveau linguistique

La transition entre l'école secondaire française et l'université anglaise semble s'être effectuée en douceur pour Caroline. Lors de notre premier entretien, j'ai demandé à tous les participants s'ils avaient des petites inquiétudes face à l'université. Caroline a mentionné le fait qu'elle devra désormais utiliser l'anglais en tout temps :

C : [...] j'ai pas d difficulté pis à écrire des textes [en anglais] comme passables icitte... j'ai pas des difficultés. Mais j'sais qu'au niveau universitaire, les langues sont plus importantes là. Pis j'ai peur que au niveau écrit, mes phrases soient pas

assez complexes ou que ça soit pas assez bien développé du côté plus écrit que parlé. (Caroline, Entretien #1, mai 2008, p. 20)

Après avoir passé un semestre à Saint-Jean de Terre-Neuve, elle avoue, face à l'utilisation de la langue anglaise 100% du temps :

C: Hem, j'étais pas mal confiante, parce que j'ai tout l'temps parlé en anglais à maison, so...

V : Donc t'as jamais vécu des moments où t'étais p't-être un peu moins sûre, ou moins confortable?

C: Hem... pas vraiment. Juste comme ben n'importe qui d'autre comme à Terre-Neuve y'ont comme un accent, quand tu sors d'la ville, pis c'est différent des fois. Mais j'crois c'est comme ça pour les Anglais tout comme les Français, là.

(Caroline, Entretien #2, décembre 2008, p.20)

Mis à part un peu d'effort supplémentaire pour perfectionner son vocabulaire de poésie pour son cours d'anglais (des mots que même les Anglophones ne connaissaient pas selon Caroline), le changement de langue d'enseignement n'a donc pas été un problème. Selon elle, il suffit de pouvoir utiliser les mots qu'on connaît en anglais pour expliquer quelque chose, même si elle n'a pas toujours le mot exact qui lui vient en tête. Voici un extrait qui montre les habiletés qu'elle a développées pour contrer de petits problèmes d'ajustement à la langue au début :

V : As-tu trouvé ça, personnellement, là, l'ajustement qu't'étais obligée d'faire au début du semestre, quand tu regardes c't'ajustement-là, maintenant, tu t'dis-tu « c'tait facile » ou « c'tait difficile » ou...?

C : C'était comme moyen. C'était weird d'avoir des amis que t'sais, si j'connaissais pas l'mot en anglais j'pouvais pas les dire l'mot en français, y'allaient pas comprendre. Ça c'était pas mal weird.

V : Ouais? Ça t'arrivait-tu souvent?

C : Pas vraiment souvent, non. Mais ça m'a arrivé quelques fois, pis c'est comme t'essaye juste d'expliquer en anglais qu'est-ce tu veux dire, là.

(Caroline, Entretien #2, décembre 2008, p. 19-20)

À sa connaissance, elle est la seule francophone de son entourage. Quelques étudiants qui sont passés par les programmes d'immersion peuvent parler français, mais pour eux, c'est une langue seconde. Elle a d'ailleurs été surprise de faire la rencontre d'une Terre-Neuvienne qui a passé une année au Québec et qui pouvait très bien parler français. Lorsque cette dernière a appris que Caroline était francophone, elle a entamé une conversation en français qu'elles ont continué pendant environ une demi-heure. Aux dires de Caroline, c'est la seule et unique fois qu'elles se sont parlé en français, parce que la plupart du temps, elles sont en présence d'autres amis qui ne parlent que l'anglais, « so c'est manière de comme impoli », explique Caroline (Entretien #2, décembre 2008, p. 27).

Quelques professeurs savent qu'elle est acadienne et qu'elle vient d'un milieu francophone, mais ne montrent pas d'attitude différente ou particulière face à ce sujet. De fait, Caroline ne cache pas son identité francophone à son nouvel entourage. Ses amis sont au courant que le français est sa langue maternelle, quelle que soit la manière dont ils l'ont appris :

C : Non, je ne cache pas mon identité francophone. Mes amis savent que je suis francophone, mais je parle en anglais avec eux parce qu'ils ne parlent pas le français. Mes amis le savent parce que parfois j'écirai un message sur Facebook

et ça sera en français, ou ils voient quelque chose dans ma maison qui est français (par exemple, mon album souvenir ou des photos sur le mur)... ou encore, quelqu'un d'autre leur dit que je suis francophone, et là, ben, je n'ai qu'à confirmer que je parle en fait le français aussi. (Caroline, Courriel #3, novembre 2008)

Certains de ses nouveaux amis ont remarqué un léger accent lorsqu'elle parle en anglais. Selon Caroline, son accent fait en sorte qu'ils ne la prennent pas pour une fille de Terre-Neuve, mais elle ne pourrait pas dire si ses amis peuvent vraiment identifier l'origine de son accent. Comme plusieurs autres étudiants qui fréquentent MUN parlent avec des accents différents, Caroline ne s'en fait pas avec cela : « [...] parce qu'on vient toutes de différentes places, so j'crois c'était juste comme n'importe qui d'autre » (Entretien #2, décembre 2008, p. 21).

En gros, Caroline n'a pas vécu d'expérience négative qui serait reliée au fait qu'elle devait maintenant fonctionner uniquement en anglais. Elle rit même d'un petit épisode qui s'est produit vers le début du semestre. Lors d'une soirée entre amis, Caroline a omis de prononcer le « h » au début d'un mot en anglais. Une fille qui était dans la pièce a remarqué et a fait un commentaire à ce sujet. Selon Caroline, le tout s'est passé de manière plutôt amicale. Cette petite anecdote est maintenant devenue une petite blague entre elles.

L'expérience universitaire : hors-campus

Tout au long du semestre, Caroline a répondu « 10 » lorsque je lui demandais, par courriel, comment elle se sentait sur une échelle de 1 à 10. Elle a absolument adoré son expérience à Terre-Neuve. Elle trouve que vivre en résidence, c'est comme vivre à la maison, mais dans un plus petit espace. Elle s'entend à merveille avec ses deux colocataires et elle s'est

fait de nombreux nouveaux amis. Ce n'est que vers la fin du semestre, quand ses amis de son ancienne école ont commencé à faire des plans pour les vacances de Noël, qu'elle s'est un peu ennuyée de ses vieux camarades de classe. À ce sujet, elle trouve d'ailleurs qu'elle est devenue une personne un peu différente, si elle fait une comparaison avec son comportement de lorsqu'elle était à l'école Évangéline. Selon Caroline, elle passait plus de temps à étudier et à gérer des comités lorsqu'elle était au secondaire. Pendant son premier semestre à l'université, elle fait le choix de ne pas s'impliquer auprès de divers comités pour mieux évaluer sa nouvelle situation et pour s'ajuster à ses nouveaux cours.

Depuis qu'elle vit à Saint-Jean de Terre-Neuve, Caroline s'est découvert une véritable passion pour la vie à la ville, bien qu'elle savait déjà avant de déménager qu'elle avait peut-être un petit penchant pour la vie urbaine. Au niveau de la langue, il est évident que son utilisation de la langue française en général a chuté considérablement. Caroline affirme qu'elle n'utilise pratiquement pas le français durant une journée typique à l'université. Les seuls moments où elle l'utilise, c'est sur MSN, sur Facebook ou au téléphone, quand elle parle à ses amis de l'Île. Pour ce qui est de ses habitudes musicales, elle pense qu'elle écoute maintenant plus de musique en anglais, car elle va souvent voir des concerts en ville. Même chose pour les autres activités culturelles; elle est tenue, dans le cadre d'un de ses cours de musique, d'assister à des spectacles pour avoir ses crédits. Elle n'est toujours pas très fervente de télévision et de films, mais lorsqu'elle regarde quelque chose, c'est en anglais, tout comme avant son déménagement. Sur le plan de la lecture, ses habitudes n'ont pas vraiment changé; elle n'est toujours pas une grande lectrice de romans et de livres, sauf que les journaux et magazines qu'elle lit sont maintenant tous en anglais. Selon elle, la langue de son dialogue intérieur est le français quand elle est toute

seule. Lorsqu'elle écrit des notes durant ses cours, celles-ci sont en anglais. Mais lorsqu'elle se fait des notes personnelles non reliées à l'école, elle a recours au français.

Constats

La vie de Caroline a beaucoup changé depuis qu'elle a fini son secondaire. Elle est déménagée dans une autre province, s'est adaptée à la vie urbaine et à vivre uniquement en anglais et elle a fait beaucoup de nouvelles connaissances. Depuis qu'elle a quitté la région Évangéline, elle n'utilise pratiquement plus le français. Bien qu'elle ait entendu des gens parler en français au centre-ville, Caroline ne recherche pas la compagnie des francophones à Terre-Neuve. Elle croit qu'il serait plaisant de pouvoir trouver des francophones dans son nouvel environnement, mais elle affirme d'elle-même que ce n'est pas nécessairement quelque chose qu'elle essaye de trouver car le français ne lui manque pas vraiment pour le moment. Elle pense qu'il serait bien de pouvoir parler en français avec d'autres personnes, mais « à c'te point citte, j'crois pas ça fait grand différence, but p't'être comme plus tard, ça ferait plus une grosse différence si que j'peux pus parler en français en toute » (Caroline, Entretien #2, décembre 2008, p. 36). Sur le plan identitaire, Caroline trouve que son identité n'a pas vraiment changé depuis qu'elle a quitté la région Évangéline. Toutefois, Caroline apporte une définition personnelle de l'identité : pour elle, ce n'est pas une question de langue, mais plus de géographie et de musique qui constitue vraiment un point central dans sa vie. Elle se définit donc par rapport à l'endroit où elle se trouve, qui elle fréquente et les sortes de musique qu'elle joue à ce moment-là.

J'ai d'ailleurs demandé, vers le milieu de notre deuxième entretien, comment s'était passé le retour à l'île, en français, avec ses amis. Elle a dit qu'il lui a fallu une vingtaine de minutes pour arrêter d'avoir l'impression qu'il était bizarre de soudainement parler en français avec ses amis lorsqu'ils sont sortis au restaurant pour célébrer leur retour dans la région pour les

vacances. De façon générale, Caroline semble confiante de pouvoir garder son français. Il suffit, selon elle, de continuer de revenir dans la région Évangéline. Elle est très consciente du fait que si elle ne continue pas, elle pourrait avoir de plus en plus de difficulté à parler français. Comme de fait, à l'été 2009, j'ai croisé Caroline à quelques reprises dans la région Évangéline.

Enfin, à la fin de l'entretien, j'ai demandé à Caroline si la possibilité d'aller étudier la musique au Québec représentait toujours une option. Elle a répondu qu'elle ne pensait pas. Après avoir vécu une expérience plus que positive à MUN, elle est contente de son choix et tient à y rester.

L'expérience en milieu postsecondaire francophone : l'histoire de Julie, Jean, Cédric et Jason
L'histoire de Julie

En juillet 2008, Julie a 17 ans et est une élève de 12^e année à l'école Évangéline. Elle est née dans la région Évangéline, où elle habite avec sa famille. Elle a aussi un frère aîné qui habite toujours dans la province. Les parents de Julie sont aussi passés par l'école Évangéline. Sa mère y a obtenu son diplôme d'études secondaires, alors que son père a reçu son diplôme d'une école de métiers de Summerside (en anglais). Après avoir suivi un cours au collège, sa mère s'est dirigée dans le domaine du secrétariat. Son père a aussi fait des études collégiales en anglais, à l'extérieur de la province. Aujourd'hui, il travaille dans l'industrie des services. Quant au frère de Julie, je n'ai pas obtenu d'information au sujet de son emploi du temps actuel.

À la maison, tout le monde parle français. Pour ce qui est de la famille élargie, on parle surtout le français du côté de son père, alors que du côté de sa mère, c'est un mélange de français et d'anglais. Julie dit que c'est parce que plusieurs membres de la famille sont mariés à des anglophones et que ceux-ci n'ont pas peur d'exprimer leur opinion quant au choix de la langue;

lorsque les autres membres de la famille parlent français, les anglophones leur disent de parler anglais.

La vie scolaire de Julie : la douzième année

Comme tous les autres participants, Julie fréquente l'école Évangéline depuis douze ans. Julie dresse un bilan positif de ses douze ans passés à cette école. Pour elle, le personnel et les élèves de l'école Évangéline sont comme une grande famille : « toute l'monde se connaît, tout l'monde s'aime » (Entretien #1, juillet 2008, p. 2). Elle sait que c'est autrement dans d'autres écoles. Le seul point un peu négatif selon elle, c'est la question des choix de cours. Étant donné la taille de l'école, il est plus difficile d'offrir un aussi grand éventail de cours que les grosses écoles secondaires de la ville.

Comme c'est souvent typique des relations entre les élèves d'une petite école, elle se sent très près de ses camarades de classe, avec qui elle étudie depuis douze ans. Julie a aussi des amis anglophones qui vont dans d'autres écoles. Au niveau des activités parascolaires, Julie fait partie du conseil étudiant. Selon elle, cette expérience lui a permis d'apprendre à vivre avec des responsabilités accrues. Dans ses moments libres, Julie fait un peu de sport et suit de près les activités et les réunions de Jeunesse acadienne. Elle pense que toutes ces activités lui ont permis de développer son leadership.

Après son passage à l'école Évangéline, Julie a choisi d'aller étudier en service social à l'Université Ste-Anne (Nouvelle-Écosse) en septembre 2008. Selon elle, son choix peut s'expliquer par deux facteurs principaux. C'est d'abord la langue qui constitue la plus grande raison derrière ce choix. Elle tenait à poursuivre ses études en français au niveau postsecondaire parce qu'elle est convaincue que si elle va étudier en anglais, elle va perdre son français. La taille des classes et de l'université en général vient au deuxième rang. Au départ, elle avait été

acceptée en service social à l'Université de Moncton. Toutefois, le fait que certains finissants de l'école Évangéline auraient connu une mauvaise expérience à Moncton semble l'avoir affectée :

J : [...] Well, j'allais aller à Moncton, à l'Université d'Moncton. J'avais appliqué pis j'avais eu des bourses pis toute était beau, pis là j'ai réalisé : j'veux pas aller à Moncton. Comme... p't-être les gens d'icitte qui allent à Moncton y font pas bien. Comme pas toute là... p't-être, là, juste comme p't-être 75%, là, comme c'est juste différent, comme t'as des grosses classes, pis tu peux pas aller au prof pis être comme « Hey, tu peux m'aider d'soir ? », y'allait être comme « Non. », but comme...[...] (Julie, Entretien #1, juillet 2008, p. 22)

Je n'ai pas été en mesure d'enquêter sur les données fournies par Julie, ni sur l'exactitude de ses propos. Toujours est-il que cette information a fait en sorte qu'elle s'est ravisée et a envoyé une demande d'admission dans le même programme, mais à l'Université Sainte-Anne, à Pointe-de-l'Église en Nouvelle-Écosse. C'est après avoir parlé à un ami de la région qui est étudiant à l'Université Sainte-Anne que Julie a commencé à changer d'idée. Pour Julie, la disponibilité des professeurs et la possibilité d'avoir de l'aide sont des aspects très importants. Son ami a pu lui confirmer que ces aspects étaient des réalités à son université. De plus, sa décision d'aller à Sainte-Anne apporte aussi deux autres bénéfices sur lesquels elle n'avait pas compté. Bien qu'elle ait déjà reçu une bourse pour aller à Moncton, elle se rend compte que la bourse pour aller à Sainte-Anne est plus importante. Enfin, le programme qu'elle a choisi à l'Université Sainte-Anne ne dure que quatre ans, comparativement à cinq à l'Université de Moncton.

Les activités et les habitudes culturelles de Julie

Au niveau de ses habitudes culturelles, Julie n'écoute pas vraiment de musique en français, sauf la radio de temps à autre, si le contenu de l'émission a rapport avec ce qui se passe à l'école. Pendant l'été, elle travaille dans le milieu touristique où on entend beaucoup de musique traditionnelle (surtout du violon). Pour ce qui est de la lecture, elle dit qu'elle lisait plus durant l'année scolaire pour son plaisir personnel et pour ses cours. Lorsqu'elle lit le soir, pour le plaisir, elle préfère les livres en anglais. Quand vient le temps de regarder la télévision ou des films, c'est la même chose; tout est en anglais, malgré qu'elle ne soit pas très avide de télévision.

Le point de vue de Julie sur la langue et la culture françaises et son rapport à l'identité

Julie entretient une relation bien spéciale avec la langue française. Dès le début de notre premier entretien, elle m'a annoncé qu'elle n'aimait pas parler anglais, car ça lui demande trop d'effort et elle n'aime pas son accent lorsqu'elle parle en anglais.

Lorsque je lui ai demandé de donner un pourcentage pour illustrer son utilisation du français lors d'une journée typique à l'école, elle a répondu 95%. Toutefois, ce pourcentage varie selon le jour de la semaine et les personnes avec qui elle se trouve. Avec ses amis, Julie pense que c'est moitié-moitié : elle parle anglais avec les anglophones et français avec les francophones. Comme elle fréquente ses amis anglophones surtout durant les fins de semaine, le pourcentage d'utilisation du français passe de 95% à 75%.

Lorsque nous avons discuté de la place du français dans la région Évangéline, Julie a affirmé que selon elle, 70 % des gens parlent français dans la région. Elle pense que ce n'est pas assez. En fait, Julie croit qu'il y a beaucoup d'anglophones dans le coin et elle pense que « [...] si tu déménages dans la région Évangéline c'est pour s'impliquer dans la culture acadienne qui

est français et pis tu devrais essayer d'apprendre le français. J'sais pas. » (Julie, Entretien #1, juillet, 2008, p. 8)

L'expérience universitaire : sur le campus

En septembre 2008, Julie s'installe à Pointe-de-l'Église, en Nouvelle-Écosse. Elle habite en résidence, avec trois autres colocataires qu'elle ne connaît pas. Elle est bien contente de son choix, car c'est un excellent moyen de se faire des amis rapidement. Pour ses repas, Julie doit manger à la cafétéria. Lorsque les cours commencent, Julie est un peu nerveuse; son groupe de service social n'est composé que de quatre personnes et les trois autres filles qui forment son groupe ont toutes fait leur secondaire à la même école dans le sud-ouest de la Nouvelle-Écosse. Elles se connaissent donc très bien. Julie veut vraiment bien s'intégrer et porte une attention particulière à ses agissements.

Le premier semestre universitaire débute à l'Université Sainte-Anne et Julie ne s'inquiète pas trop. Elle a plusieurs amis de l'Île qui sont aussi étudiants à cette université. Lorsque les cours débutent, elle est nerveuse. Elle remarque que tout est différent de l'école Évangéline; ses professeurs ne la connaissent pas, il faut se comporter de façon responsable, se lever toute seule le matin et aller à tous ses cours. En d'autres mots, elle ne sait pas trop quoi faire, mais elle s'adapte plutôt bien. La vie en résidence lui plaît beaucoup. Comme c'est le cas pour plusieurs étudiants de première année, Julie a un peu de difficulté à trouver un juste équilibre entre le travail académique et le nouvel univers social. Pour elle, la plus grande différence entre l'école secondaire et le niveau universitaire se trouve dans la prise de notes. Elle commence donc à développer ses propres méthodes de prise et de recopiage de notes. Vers le milieu du semestre, Julie s'aperçoit qu'Internet (MSN, Facebook, etc) constitue une source de distraction majeure, surtout en résidence, où les étudiants bénéficient d'un réseau sans fil. Afin de remédier à la

situation, Julie décide de s'isoler à la bibliothèque pour étudier et faire ses devoirs. À la fin du semestre, elle comprend mieux l'importance d'assister à tous ses cours et d'apprendre à se responsabiliser. Elle qualifie ses notes de « correctes », tout en étant consciente qu'elle pourrait mettre plus de temps et d'efforts dans ses études. D'ailleurs, elle se promet déjà d'améliorer ce point au semestre suivant.

Les classes de Julie sont très petites, ce qui fait en sorte que les professeurs viennent à bien connaître les étudiants. Dans le cas de Julie, étant donné qu'il y a très peu d'étudiants dans sa concentration, ses cours sont souvent donnés par vidéoconférence. Durant ce premier semestre, Julie doit regarder son professeur sur un écran dans deux cours sur cinq. Pour ce qui est des trois autres cours, le professeur est dans la même salle que Julie, mais le cours est retransmis à Halifax où se trouvent deux autres étudiantes, ce qui fait qu'une partie de sa classe est « virtuelle ». À vrai dire, Julie n'aime pas vraiment les cours par vidéoconférence, mais elle sait qu'elle n'a pas vraiment le choix si elle veut rester à Sainte-Anne. Selon elle, il y a d'autres avantages qui viennent compenser pour ce petit désagrément. Comme elle s'entend bien avec ses collègues de classe, elle sait qu'elles peuvent compter l'une sur l'autre pour s'entraider. Julie pense aussi que ses professeurs sont très disponibles et très gentils. Ils sont toujours prêts à aider les étudiants et ils les invitent à leur envoyer des courriels s'ils sont mal pris.

L'expérience universitaire au niveau linguistique

Tous les cours de Julie sont enseignés en français par des professeurs acadiens, à l'exception d'une professeure qui est québécoise. Julie dit avoir beaucoup de difficulté à comprendre son accent du Québec. Pour s'ajuster à un accent différent, Julie utilise les notes de cours fournies par la professeure. C'est, selon Julie, le seul petit ajustement qu'elle a dû faire au niveau de la compréhension orale.

Même si les cours sont en français, Julie affirme que la moitié des livres que les étudiants utilisent sont en anglais. Elle ne semble pas avoir de difficulté à s'adapter à cette réalité. En fait, elle trouve que lire en anglais prend moins de temps que la lecture en français. Selon elle, le recours au dictionnaire serait beaucoup plus fréquent si ses textes étaient en français; «[...] but en anglais c'est...ça va mieux, ouais » (Entretien #2, décembre 2008, p. 6).

Toujours au niveau du français écrit, Julie a rencontré un petit problème vers le début du semestre. Un professeur lui a fait remarquer que son français écrit n'est pas d'une qualité acceptable pour le niveau universitaire et qu'elle doit vite remédier à la situation :

J : [...] j'ai fait un papier pis mon prof était comme « c'est pas assez pour l'université », j'tais comme « Oh my God! ». So faut vraiment vraiment que j'watch mon français et pis... Word corrige mes fautes, là, but c'est pas assez...

(Julie, Entretien #2, décembre 2008, p. 18)

Selon ses propres dires, Julie n'écoutait pas trop dans ses cours de français à l'école secondaire : « [...] j'trouvais ça pas mal inutile [...] » (Entretien #2, décembre 2008, p. 18). Puisqu'elle n'a aucun cours de langue durant le premier semestre, Julie doit maintenant s'en remettre à ce qu'elle a vu au secondaire si elle veut vraiment apprendre à corriger ses fautes. En fait, elle aimerait maintenant pouvoir bénéficier d'un cours de français pour l'aider avec sa grammaire. Ce problème persiste tout au long du semestre. J'ai demandé à Julie si elle avait fait l'achat d'un logiciel d'autocorrection comme Antidote ou si elle s'était inscrite à des ateliers ou à des sessions de tutorat en français, et elle a dit que non. Elle s'est contentée de redoubler d'effort et de vraiment s'attarder au processus de révision de ses textes. Bien qu'elle soit au courant que son français écrit demeure sa faiblesse, ses professeurs lui ont dit qu'ils voyaient du progrès dans ses compositions à la fin du semestre.

Sur le plan social, Julie s'entend très bien avec ses nouveaux amis acadiens. Elle a même commencé à utiliser des expressions du sud-ouest de la Nouvelle-Écosse pour mieux se faire comprendre. Parfois, avec son groupe d'amis, ils s'amuse à faire des comparaisons linguistiques entre les deux régions :

J : [...] Aussi c'est différent le français ici à Clare. Ils ont un drôle de vocabulaire... mais je me suis adaptée un peu... par exemple... au lieu de dire : « attendre pour quelqu'un », je « jette [guette] pour quelqu'un ». Au lieu de dire « probablement », c'est « 'bout ». Ils ne prononcent pas leur J... ils le remplacent par le H.. c'est vraiment drôle.. c'est pas « j'avais », c'est « Havais ». C'est manière de cool... parce que c'est unique! (Julie, Courriel #2, novembre 2008)

À force de côtoyer des Acadiens de divers endroits dans les Maritimes, Julie s'est adonnée à beaucoup d'exercices de comparaison entre le français parlé dans ces différentes régions et le français parlé dans la région Évangéline :

V : Est-ce que des fois tu sens que... tu t'sens inférieure, ou que ton français est inférieur quand t'es devant certaines personnes?

J: Ouais, mais comme le monde de Clare [sud-ouest de la Nouvelle-Écosse] parle aussi mal que nous-autres, so comme moi j'trouve que not' français est meilleur que les gens d'Clare so... ben c'pas mal pareil. Comme y'a des différences, mais les accents pis ça, but c'est pas pire.

V : Est-ce que quand tu m'as dit « oui des fois j'me sens inférieure », est-ce que c'est par rapport aux gens d'Clare, ou ben c'est...?

J: Non, les autres.

V : Quels autres?

J: Nouveau-Brunswick. Ils ont un vraiment bon français pis comme y'a quelques personnes du Québec pis B-C, pis... j'sais pas, j'connais pas beaucoup les gens de hors de Clare, là, comme j'me tiens pas mal [avec] les gens d'Clare. So j'vois pas trop trop une grosse différence. (Julie, Entretien #2, décembre 2008, p. 12)

Julie a fait mention d'un cas particulier d'intimidation au niveau linguistique. Il s'agit d'une francophone de la Colombie-Britannique qui habite en résidence avec Julie et qui présente une attitude négative envers les Acadiens. Elle ne se gêne pas pour faire parfois des commentaires désobligeants au sujet de leur accent. Par exemple, elle leur dira : « vous parlez mal! » (Entretien #2, décembre 2008, p. 11), ce que Julie trouve plutôt insultant. Sans toutefois régler la situation, Julie et ses acolytes acadiens ont décidé de la laisser faire. Ils sont Acadiens, pas elle, alors qu'elle ne vienne pas se mêler de leurs affaires.

La solidarité entre les Acadiens du campus de Sainte-Anne est d'ailleurs un des thèmes abordés durant le deuxième entretien avec tous les participants. J'ai demandé à Julie si, justement, elle percevait une certaine solidarité entre les étudiants acadiens de toutes les Maritimes. Elle a répondu que oui, que les Acadiens de Chéticamp, de Clare et de l'Île se tenaient beaucoup ensemble, « parce qu'on parle pareil pas mal » (Entretien #2, décembre 2008, p. 25).

L'expérience universitaire : hors-campus

Julie n'est pas la seule étudiante de l'Île à Pointe-de-l'Église. Cependant, elle ne fait aucune mention de la présence d'autres jeunes insulaires dans les résidences. En fait, elle semble très contente d'avoir choisi d'habiter en résidence, mais pas avec des gens qu'elle connaissait déjà. Elle n'a d'ailleurs pas hésité à comparer son expérience à celles d'autres finissants de l'école Évangéline qui ont poursuivi leurs études. Selon elle, la plupart des autres étudiants de

l'Île se sont installés en appartement avec soit un membre de leur famille soit avec d'autres jeunes de la région Évangéline.

Au niveau de l'utilisation du français, Julie trouve qu'il y a eu augmentation. D'abord parce que tous les nouveaux amis qu'elle s'est faite durant le semestre sont des francophones qui, selon Julie, « ont de la misère en anglais » (Entretien #2, p. 18). Les contextes dans lesquels elle utilise l'anglais se limitent aux conversations avec les étudiants d'immersion qui étudient à Sainte-Anne, aux sorties en ville (Yarmouth ou Tusket) et sur l'Internet, quand elle utilise MSN ou Facebook. De plus, elle dit ne plus autant communiquer avec ses amis anglophones de l'Île.

Pour ce qui est de ses habitudes culturelles, Julie écoute toujours de la musique en anglais sur son ordinateur, mais depuis qu'elle est à Sainte-Anne, elle a fait la découverte d'une station francophone de radio basée dans la région de Clare et dont les animateurs s'expriment dans un français qu'elle décrit comme étant « pur pur acadien » (Entretien #2, décembre 2008, p. 22). Aux dires de Julie, les annonceurs ne font aucun effort pour soigner leur français et c'est ce qui rend cette station intéressante à ses yeux.

Le reste demeure inchangé : si elle avait le temps de lire pour son propre plaisir, elle préférerait toujours lire en anglais; les films qu'elle regarde sont en anglais et les sorties culturelles, en français. Enfin, lorsqu'interrogée sur la langue de son dialogue intérieur, elle a dit ne jamais s'être arrêtée là-dessus, mais qu'elle croyait que son dialogue intérieur se passait en français.

Constats

Julie a appris beaucoup de choses au cours de ce premier semestre universitaire; de l'ajustement au style de vie universitaire en passant par l'apprentissage des responsabilités qui

vont de pair avec le départ du milieu familial. Cet apprentissage se poursuivra sans doute au cours des prochains semestres.

Au sujet de la question identitaire et linguistique, Julie dit se sentir plus acadienne maintenant qu'elle vit à Pointe-de-l'Église. Elle pense que c'est parce qu'elle partage sa vie avec un groupe d'Acadiens de la région de Clare, avec qui elle ressent beaucoup d'affinités. En effet, au niveau linguistique et culturel, Julie semble tirer pleinement profit de la situation. Elle a appris beaucoup d'expressions acadiennes de la Nouvelle-Écosse et elle n'hésite pas à les mettre en pratique. Enfin, le fait d'avoir été forcée de voir que la qualité de ses rédactions en français n'était pas adéquate ne semble pas l'avoir trop affectée.

L'histoire de Jean

En juin 2008, Jean a 17 ans et est un élève de 12^e année à l'école Évangéline. Il est né dans la région Évangéline, où il habite avec sa famille. Il a aussi deux sœurs plus vieilles que lui, dont une qui habite à l'Île et une autre qui poursuit ses études à l'extérieur de la province. Les parents de Jean ont tous les deux complété leur secondaire à l'école Évangéline. Tout de suite après le secondaire, sa mère est allée faire ses études universitaires en français à l'extérieur de la province. Quand ses études ont pris fin, elle a commencé une carrière dans le domaine de la santé à l'Île. Le père de Jean travaille pour de différentes compagnies à titre de mécanicien. La langue française est très importante pour cette famille. Pour ce qui est de la famille élargie, on parle français de 80% à 95% du temps, selon Jean. Plusieurs membres de sa parenté habitent maintenant dans l'ouest canadien et il croit que leur vie se déroule surtout en anglais. Selon lui, ces personnes sont de moins en moins à l'aise en français.

La vie scolaire de Jean : la douzième année

Jean fréquente l'école Évangéline depuis douze ans. Il dresse un bilan positif de ses douze ans passés à cette école. Il pense que le fait d'étudier dans une petite école française l'a beaucoup aidé à façonner sa personnalité et à définir qui il est aujourd'hui. Il pense que s'il avait fréquenté une grande école, il n'aurait pas eu la chance de faire partie de toutes les équipes sportives ou de participer à des voyages ou excursions. Il aime aussi que les enseignants sont toujours prêts à aider les élèves et que tout le monde les connaît dans la communauté.

En plus d'avoir fait partie de plusieurs équipes sportives de l'école, Jean aime beaucoup s'impliquer auprès de Jeunesse acadienne. De plus, il n'hésite pas à se porter volontaire pour aider à préparer les jeunes pour les compétitions sportives des *Jeux de l'Acadie*. Il s'implique aussi lors des préparations des Jeux de la Francophonie canadienne, qui se déroulent à tous les trois ans dans une province différente.

Maintenant que le secondaire est presque chose du passé, Jean souhaite étudier à l'Université Sainte-Anne, à Pointe-de-l'Église (Nouvelle-Écosse) en septembre 2008. Il hésite toujours entre étudier en éducation ou en administration. Jean a choisi l'Université Sainte-Anne pour deux raisons majeures : 1) des membres de sa famille sont passés par là avant lui et ont vécu une expérience très positive; 2) il veut absolument continuer ses études en français, parce qu'il pense qu'il aurait trop de difficulté s'il allait soudainement étudier en anglais. Le type de programme ne semble pas être un grand facteur pour lui. Il ajoute même que le programme est plus spécialisé dans une autre université.

C'est vraiment l'influence des membres de sa famille qui a pesé dans la balance et qui l'a fait pencher du côté de Pointe-de-l'Église. Selon Jean, un membre de sa famille n'a pas connu une expérience très positive à l'Université de Moncton et le tout s'est grandement amélioré après

son transfert à l'Université Sainte-Anne. Selon lui, il est beaucoup plus facile d'obtenir de l'aide et de trouver tous les services nécessaires à Sainte-Anne puisque c'est un établissement beaucoup plus petit et l'approche y est plus chaleureuse. Lorsqu'est venu le temps pour d'autres personnes de sa parenté de choisir un endroit où poursuivre ses études postsecondaires, elles ne se sont pas trop posé de questions et elles ont aussi opté pour l'Université Sainte-Anne. Personne n'a pas été déçu. Pour Jean, l'Université Sainte-Anne jouit d'une bonne réputation parce qu'il a pu être témoin du succès des autres membres de sa famille.

Même si Jean a fait toutes les démarches nécessaires pour devenir un étudiant de l'Université Saint-Anne en septembre 2008, son cœur est tiraillé par la possibilité de voyager et de remettre les études postsecondaires à plus tard. En fait, Jean adore voyager. Il a participé à plusieurs conférences à travers le Canada au cours des dernières années et depuis ce temps, il a la piqure des voyages. Il aimerait beaucoup partir à l'aventure à l'étranger, soit par l'entremise d'un organisme comme Jeunesse Canada Monde soit par le Programme Vacances-Travail (PVT). En d'autres mots, Jean se sent vraiment indécis et lorsque nous nous sommes quittés à la fin du premier entretien, il n'était pas encore tout à fait sûr de pouvoir continuer de participer à mon projet de recherche. Il se donne un semestre universitaire pour voir s'il aime ça.

Les activités et les habitudes culturelles de Jean

En général, Jean écoute de la musique française 50% du temps. Pour ce qui est de la radio, il préfère écouter les stations anglophones de la région. J'ai demandé à Jean si c'était difficile de trouver de la musique en français. Il a répondu que oui, et qu'en fait, il avait peur de ne pas avoir assez de chansons à faire jouer pour toute une soirée de danse. Au niveau de la lecture, Jean dit aimer lire, mais il ne prend pas assez le temps de le faire. Lorsqu'il lit, c'est surtout pour l'école et il aime choisir des romans policiers ou d'aventure en français ou encore,

l'hebdomadaire francophone La Voix acadienne. Jean affirme que lire en anglais ne l'intéresse pas trop parce qu'il pense qu'il a plus de difficulté à comprendre. Même s'il préfère lire en français, il avoue que les livres français ne sont pas toujours faciles à comprendre. Pour ce qui est de la télévision, Jean ne la regarde pas assidûment; il préfère l'ordinateur. Lorsqu'il regarde la télévision, c'est en anglais. Selon lui, les émissions québécoises sont difficiles à comprendre et il a de la difficulté à trouver des programmes qui l'intéressent. Même chose pour les films; il n'aime pas regarder des films doublés en français. Par contre, il a bien aimé *Bon cop Bad cop*, qui a été tourné dans les deux langues.

Le point de vue de Jean sur la langue et la culture françaises et son rapport à l'identité

Jean est un ardent défenseur de la langue française. Son implication sérieuse auprès de l'organisme Jeunesse acadienne a joué un rôle clé dans le développement de sa fierté d'être acadien et constitue aussi le meilleur exemple de son engagement envers cette cause. À deux reprises, il s'est rendu à Toronto pour participer à des discussions dans le cadre d'une conférence pour jeunes francophones et francophiles, et cela lui a permis de prendre conscience qu'il avait vraiment quelque chose de spécial :

J: [...]...ça ça m'a vraiment éclairé plus de choses p't'être j'pourrais dire [...] j'vois comment c'que le français [...] nous donne dans la vie, j'vois que les emplois...n'importe quoi...que si t'es bilingue au Canada, c'est un plus pour sûr.

(Jean, Entretien #1, juin 2008, p. 4)

Jean se sent définitivement plus à l'aise en français. Il dit même ne pas se sentir 100% à l'aise en anglais. Quand je lui ai demandé de donner un pourcentage pour illustrer son utilisation du français lors d'une journée typique à l'école, Jean a répondu 100% sans hésitation. Il a cependant tenu à spécifier que cette statistique n'est pas vraie lorsqu'il joue au hockey,

puisqu'environ 50% de ses coéquipiers ne parlent pas français. Pour ce qui est du reste, ses amis, sa famille, toutes ses connaissances, tout le monde parle français.

Lorsque nous avons discuté de la place du français dans la région Évangéline, Jean m'a dit que selon lui, environ 90 % des habitants sont francophones. Malgré ce fort pourcentage, Jean pense que de moins en moins de personnes choisissent de vivre en français. Il se désole du fait que certaines familles décident d'élever leurs enfants en anglais, même si les deux parents sont francophones.

L'expérience universitaire : sur le campus

En septembre 2008, Jean s'installe à Pointe-de-l'Église, en Nouvelle-Écosse. Il habite dans un logement pour étudiants qui se situe à cinq minutes du campus. Il habite seul dans sa chambre, alors qu'un membre de sa famille et une autre amie de l'Île habitent juste à côté. Pour les repas, comme il y a une petite cuisine dans chaque logement, Jean peut se faire à manger ou partager cette tâche avec ses voisins.

Le premier semestre universitaire débute à l'Université Sainte-Anne et Jean est un peu nerveux car il ne sait pas à quoi s'attendre. Une chose le rassure : il connaît au moins une personne dans tous ses cours et ses amis de l'Île peuvent l'aider à s'orienter sur le campus pendant les premières semaines. Au début, il trouve ça un peu bizarre de vivre seul, mais il réalise que c'est mieux qu'il le croyait. Après quelques jours, Jean se sent comme s'il fréquentait une autre école secondaire; tout est petit, le personnel et les étudiants sont très sociables et faciles d'approche. En vérité, il ne voit pas une grande différence lorsqu'il fait une comparaison avec l'école Évangéline. Il ne s'ennuie pas de son ancienne vie car il se sent plutôt comme s'il était parti à une réunion pour quelques mois.

Au niveau académique, il doit s'ajuster au style universitaire. Il trouve que c'est son cours d'histoire de l'Acadie qui est le plus exigeant, mais c'est aussi le cours qu'il aime le plus. Les autres cours sont plutôt faciles ou constituent une révision de matière qu'il a vue au secondaire. Vers le milieu du semestre, lors de nos échanges par courriels, Jean admet être un peu découragé par le résultat d'un examen d'histoire. À la fin du semestre, sa note a augmenté et tout va bien. Il a dû apprendre à mieux se préparer pour un examen et s'il avait pu comprendre cela avant, il est convaincu que sa note aurait été différente. D'ailleurs, il se promet bien d'avoir des A dans tous ses cours d'histoire au deuxième semestre.

Les classes de Jean sont plutôt de petite taille; sa plus grande classe compte environ dix-sept étudiants. Il juge que ses professeurs sont très gentils et toujours disponibles. Un de ses professeurs prend même le temps de lire l'introduction et la bibliographie des travaux d'histoire de ses étudiants et fait des suggestions pour être certain que tout le monde soit sur la bonne voie. Jean aime le fait qu'à son université, il n'y a pas de classes de 300 étudiants entassés dans un auditorium. Tous ses professeurs le connaissent par son nom, de même que le personnel du bureau du registraire.

L'expérience universitaire au niveau linguistique

Au cours du premier semestre, Jean suit deux cours de langues : un en français et un en anglais. Pour son cours de français, c'est la note obtenue à un test de classement qui détermine le niveau du cours. Comme Jean s'est classé plutôt bas, il a dû prendre un cours « de base » :

J : C'tait de base, là, commencé, là, « a » accent grave, c-e, s-e. C'tait plus comme un... un refreshment, si tu veux. Pis là on a été plus dans les pronoms relatifs, pis toute ça, pis...

V : As-tu trouvé qu'ça t'a aidé?

J: Ah ouais. [...] Ben ça fait pas si longtemps qu’j’avais pas fait d’français, mais ça m’a juste p’t-être ben rapporté de grade neuf à douze dans le semestre. Pis on a lit un livre. Le livre était vraiment avancé, que j’ai trouvé. C’était un livre de... y’avait des grandes descriptions de comme 20 pages un personnage. (Jean, Entretien #2, décembre 2008, p.6)

Jean sait que s’il veut obtenir des « A » dans tous ses cours au prochain semestre, non seulement il devra mettre un peu plus d’effort, mais il devra aussi faire plus attention à ses fautes de français. Il est convaincu qu’il en est capable s’il le veut vraiment :

J : Non, mes cours d’histoire j’veux avoir des A. Pis français pis anglais aussi. Mon but d’aller à l’université c’tait vraiment de augmenter ma caption dans mes langues, parce que à l’école j’faisais des 60, 70, pis j’veux vraiment comme B+, A- dans mes cours.

V : Pis tu sais qu’t’es capable.

J : Ah ouais. J’ai tout l’temps été capable, mais c’est juste...

V : T’as pas décidé encore?

J : Ouais, ouais, c’est exactement ça. Pis ça j’vas vraiment me pousser pour faire de mes langues aussi, pis histoire aussi, parce que c’est ma majeure, donc j’veux vraiment bien faire dans histoire.

(Jean, Entretien #2, décembre 2008, p. 13)

Tous les textes que Jean a dû lire au cours du premier semestre étaient en français. Il affirme que dans son cours d’histoire, les textes lui donnaient parfois du fil à retordre, mais que s’il prenait le temps de s’asseoir et de se concentrer, il pouvait bien comprendre. Il pense que son

français écrit et oral s'est amélioré au cours du semestre et il sait qu'il peut parler un français plus standard lorsqu'il participe à des réunions formelles.

Pour ce qui est de son cours d'anglais, c'était plutôt un atelier de perfectionnement. Puisqu'il ne voulait pas vraiment suivre un cours de langue, son professeur lui a suggéré de faire du tutorat avec une autre professeure. Il n'y avait que deux étudiants dans son groupe. Jean a trouvé que c'était un bon moyen d'obtenir de l'aide supplémentaire et d'apprendre à corriger ses textes. Il a quand même lu des romans, dont une œuvre de Shakespeare, qu'il n'a pas du tout appréciée. « Moi ça...j'comprends pas Shakespeare du tout là. » (Entretien #2, décembre 2008, p. 5), explique-t-il.

Tous les professeurs de Jean savent qu'il vient de l'Île-du-Prince-Édouard et il n'a aucunement remarqué d'attitude ou d'attentes différentes envers les étudiants de l'Île. Selon Jean, « c'est pareil pour tout le monde » (Entretien #2, décembre 2008, p. 10). La majorité des professeurs de Jean viennent de la Baie-Sainte-Marie, en Nouvelle-Écosse, à l'exception d'une Québécois et d'un professeur d'origine africaine qui a vécu à Montréal pendant plusieurs années. Jean a eu un peu de mal à s'adapter à l'accent de ce dernier, mais après deux semaines, tout allait mieux. Pour ce qui est des autres professeurs, Jean dit ne pas avoir eu de problème à s'ajuster à leur accent. Jean utilise un français plus standard lorsqu'il s'adresse à ses professeurs en classe. Cependant, durant les pauses, tout le monde adopte une manière de parler plus familière.

La plupart des autres étudiants dans les cours de Jean proviennent de la Nouvelle-Écosse (Baie Sainte-Marie, Yarmouth, Digby, Chéticamp). Il trouve que tous les Acadiens qu'il rencontre sont très gentils et il est facile d'avoir une conversation avec n'importe qui. Il pense que bien qu'il y ait des étudiants qui viennent de partout, y compris du Maroc, ils ne se jugent pas entre eux. Ils font parfois des comparaisons d'accents et d'expressions, mais toujours de

façon amicale, à l'exception d'une fille de la Colombie-Britannique qui semble avoir un complexe de supériorité par rapport aux Acadiens :

J : [...] Pis yelle s'a classé est plus haut dans l'français, pis elle croit que... j'sais pas qui c'qu'elle croit qu'elle est, mais elle nous jugera, pis comme « Ah, vous avez pas appris ça à l'école? Ah, vous parlez pas... c'pas comme ça tu dis ça », pis toute. Elle te dira comme comment parler en français, pis là c'est juste « non, moi j'parle comme ça citte pis toi tu parles comme ça », c'est comme « laisses-moi faire! » (Jean, Entretien #2, décembre 2008, p. 18)

Les commentaires de cette étudiante ont eu comme effet de miner temporairement la confiance de Jean, mais son attitude a changé par la suite; il s'est ressaisi et a décidé d'ignorer les propos insolents de cette étudiante.

Même s'il côtoie maintenant des francophones avec divers accents, Jean n'a cependant pas commencé à utiliser les expressions des autres pour mieux se faire comprendre. Il continue de parler avec son accent de l'Île. Jean dit sentir un lien spécial entre tous les Acadiens. Il trouve que la manière dont ils parlent les unit. Il ne ressent pas un tel rapprochement lorsqu'il s'adresse à des francophones qui ne viennent pas des Maritimes.

L'expérience universitaire : hors-campus

Comme il a été mentionné précédemment, Jean n'est pas tout seul à Pointe-de-l'Église. La présence d'un membre de sa famille et d'autres étudiants provenant de la région Évangéline fait en sorte qu'il avait déjà un petit réseau social en arrivant en Nouvelle-Écosse. Pendant les fins de semaine et ses soirées, Jean passe du temps avec ses voisins insulaires et leurs amis. Cette situation semble l'accommoder, mais limite ses interactions avec les autres étudiants. Il aime beaucoup leur compagnie, mais il ressent parfois le besoin d'acquérir plus d'indépendance et de

se débrouiller tout seul. Il a aussi eu la chance de faire des tas de nouvelles connaissances sur le campus.

Même s'il n'habite plus à l'Île, Jean tient fortement à continuer son travail auprès de Jeunesse acadienne. C'est une organisation à laquelle il est très dévoué et son rêve est que Jeunesse acadienne redevienne le groupe dynamique des beaux jours.

Au niveau de l'utilisation du français et de l'anglais, Jean dit que tout est pas mal pareil. Son utilisation de la langue anglaise se limite pratiquement aux mêmes contextes que quand il habitait chez ses parents; il parle anglais dans son cours d'anglais ou s'il se rend à Yarmouth pour magasiner. Pour ce qui est de ses habitudes culturelles, Jean pense que ses habitudes musicales n'ont pas changé; 50% en français, 50% en anglais, et la radio toujours en anglais. Ses habitudes littéraires sont aussi demeurées inchangées, quoi qu'il avoue avoir plus apprécié ses lectures en anglais durant le premier semestre. Il pense que c'est parce que le livre qu'il devait lire en français était trop difficile et pas très intéressant. Il regarde toujours la télévision en anglais et c'est la même chose pour les films. Les sorties culturelles en français sont maintenant moins nombreuses selon Jean, parce qu'il n'y en a pas beaucoup eu. Enfin, lorsqu'interrogé sur la langue de son dialogue intérieur, il a dit que celui-ci se passe en français.

Constats

Au bout du compte, même s'il n'était pas certain qu'il était prêt pour aller à l'université, Jean a vécu une expérience positive au cours de ce premier semestre. Il ne regrette pas son choix, même si l'envie de voyager le travaille toujours. Il voulait prendre ce premier semestre pour explorer et s'amuser, tout en apprenant quelque chose sur lui-même et la vie en général. Même si ce n'était pas toujours facile, Jean en a appris beaucoup sur la gestion d'un budget, l'histoire de l'Acadie, les responsabilités, ses habitudes de travail, et ces nouvelles connaissances ne seront

jamais perdues, même s'il décide de partir après quelques semestres. Pour l'instant, il pense peut-être retourner à l'université pour le premier semestre de l'année scolaire 2009-2010. Son rêve de voyager au tour du monde pourrait se concrétiser plus tard.

Au sujet de la question identitaire et linguistique, Jean pense que son identité n'a pas vraiment changé au cours du semestre. Selon lui, le point tournant dans la construction et la prise de conscience de son identité acadienne est sans aucun doute le moment où il a décidé de s'impliquer au sein de Jeunesse acadienne, alors qu'il était au milieu de ses études secondaires. « Là, j'ai vraiment vu une différence », dit-il (Entretien #2, décembre 2008, p. 21). Depuis ce temps, il pense que les choses sont restées pareilles.

L'histoire de Cédric

À la fin de juin 2008, Cédric a 17 ans et vient de terminer sa 12^e année à l'école Évangéline. Il est né à Summerside, où il habite toujours avec sa mère et son frère cadet, qui fréquente aussi l'école Évangéline. La mère de Cédric est originaire de la région Évangéline, mais habite à Summerside depuis plusieurs années. Elle est donc une ancienne élève de l'école Évangéline. Après avoir complété ses études universitaires à Moncton, elle est revenue sur l'Île pour travailler dans le domaine de l'éducation. Les parents de Cédric sont maintenant séparés et les deux frères habitent avec leur mère. Le père de Cédric est né en Nouvelle-Écosse, de parents acadiens originaires de la région Évangéline. Les grands-parents paternels de Cédric ont d'abord déménagé à Summerside dans les années cinquante, puis en Nouvelle-Écosse, dans une ville anglophone. Puisqu'ils ont surtout vécu dans des milieux anglo-dominants, c'est l'anglais qui est devenu la langue de communication pour tout le monde et c'est pour cette raison que le père de Cédric a grandi en anglais seulement. Aujourd'hui, les grands-parents paternels de Cédric ne

parlent plus le français. À la maison, c'est le français qui est de mise avec sa mère. Pourtant, Cédric et son frère se parlent toujours en anglais. Selon Cédric, cela viendrait du fait que lorsqu'ils étaient petits, ils se faisaient garder chez leur grand-mère paternelle qui habite à Summerside et qui leur parlait en anglais. Pour ce qui est de la famille élargie, on parle français la plupart du temps du côté de sa mère. On fait une exception lorsque le frère de celle-ci, marié à une anglophone, vient en visite avec leurs deux enfants. Ceux-ci peuvent parler français, mais, selon Cédric, ils « sont plus portés à parler anglais » (Entretien #1, juin 2008, p. 6). Du côté paternel, tout se déroule en anglais, car Cédric et son frère sont les seuls qui peuvent parler français.

La vie scolaire de Cédric : la douzième année

Cédric fréquente l'école Évangéline depuis douze ans. Il décrit son expérience vécue à cette école comme étant positive, même s'il n'a pas grandi dans la même communauté que ses confrères de classe. Selon lui, au niveau académique, ce n'était jamais trop difficile. Il croit que lorsqu'il compare son expérience à celle de ses camarades de Summerside qui fréquentent une école anglophone, ses amis seraient d'avis que « le curriculum à Évangéline était beaucoup plus facile » (Entretien #1, juin 2008, p. 2), ce qui l'a aidé à obtenir de hautes notes. Toutefois, ce qu'il retient le plus de ses douze ans à l'école Évangéline, ce sont les amis qu'il a pu se faire dès les premières années du primaire et qu'il a gardés tout au long du secondaire. D'un côté, il est conscient que les élèves qui passent par deux ou trois écoles n'ont pas la chance de vivre une situation comme celle-ci. D'un autre côté, Cédric trouve que la région Évangéline est un peu fermée sur elle-même. Étant un résident d'une autre ville, il ne peut pas toujours se reconnaître dans les mœurs et les coutumes locales.

Cédric dit qu'il a toujours su que c'est à l'Université de Moncton qu'il poursuivrait ses études postsecondaires en septembre 2008, puisque c'est l'université francophone la plus près de chez-lui. Il aime bien la ville de Moncton pour y être allé souvent par le passé, car des membres de sa famille habitent dans ce coin. Il va de soi que Cédric tient absolument à faire son bac dans une institution française. Il aurait pu faire une demande d'admission dans une université francophone du Québec ou de l'Ontario, mais il préfère la proximité de Moncton, où sa mère a aussi fait ses études et avec qui il a beaucoup discuté avant de prendre sa décision. Lorsqu'il était en onzième année, Cédric a pu participer au programme Destination Moncton qui donne l'opportunité à des élèves provenant de différentes régions où le français est minoritaire à travers les Maritimes de vivre sur le campus de l'Université de Moncton pendant une semaine. Le but du programme est de faire voir aux jeunes « comment c'est de prendre des cours en français » (Entretien #1, juin 2008, p. 25) et de visiter les lieux. Cédric a beaucoup aimé cette expérience. De plus, il a pu obtenir des bourses assez importantes. Depuis la dixième année, il s'intéresse au journalisme. C'est le conseiller de l'école qui lui a parlé du programme d'information-communication (infocom) durant sa douzième année. Cédric croit que le programme a une bonne réputation et que faire son bac en infocom en français constitue un grand avantage : il pourra faire du journalisme dans les deux langues.

Enfin, il y a un autre facteur que Cédric aime bien à propos de l'Université de Moncton : le fait que ce soit fréquenté par des Acadiens (pour la plupart). Même s'il est conscient que la majorité acadienne du campus de Moncton ne provient pas de l'Île et que l'accent soit différent du sien, Cédric pense pouvoir s'adapter. Il avoue préférer l'accent acadien de l'Île et est prêt à tout faire pour préserver cet accent si cher à son cœur lorsqu'il sera à Moncton.

Les activités et les habitudes culturelles de Cédric

Cédric est très avide de lecture. Il est donc un fidèle utilisateur de la bibliothèque publique d'Abram-Village où l'on trouve une grande sélection de livres en français. De plus, Cédric s'intéresse à la lecture des classiques de la littérature française et anglaise. Durant notre premier entretien, nous avons discuté de différents ouvrages de Victor Hugo, Alexandre Dumas, Agatha Christie, etc. D'ailleurs, Cédric spécifie qu'il ne lit pas de traductions; il essaye de lire la version originale des romans qui l'intéressent. La lecture de Cédric ne s'arrête pas aux livres; à tous les jours, il consulte différents sites web pour se tenir au courant de l'actualité. Le site de la BBC World News est de loin son préféré. Selon lui, c'est le meilleur site de nouvelles, car la BBC possède un très grand nombre de correspondants internationaux. La langue n'est pas un facteur selon lui. Il croit d'ailleurs que s'il existait un site ou un quotidien francophone qui couvre la scène internationale aussi bien que la BBC, il le lirait.

En général, Cédric écoute de la musique en anglais, malgré qu'il avoue écouter un peu plus de musique en français maintenant, surtout des artistes du Québec. Il prend sa musique sur des disques compacts et sur You Tube, et il dit qu'il ne serait pas capable de trouver une station de radio en français si je lui demandais. Pour ce qui est de la télévision et des films, Cédric ne les regarde qu'en anglais. Il pense que c'est comme ça parce qu'il ne connaît tout simplement pas les émissions et les films en français, et il ne croit pas utile de regarder des traductions françaises d'émissions américaines. Il sait qu'il existe des émissions produites en français au Québec, car sa mère en suit quelques-unes.

Le point de vue de Cédric sur la langue et la culture françaises et son rapport à l'identité

Comme je l'ai déjà mentionné, Cédric est très attaché à l'accent acadien de l'Île-du-Prince-Édouard. Le besoin de garder son accent local est un sujet qui a refait surface à divers

moments durant nos entretiens. Il est déterminé à ne pas altérer son accent lorsqu'il sera à Moncton. Il trouve que l'accent de Moncton est très proche de l'accent québécois :

C : Des fois j'me mêlais quand j'tais p'tit; j'allais à Moncton pis j'entendais le monde d'Moncton parler en français pis j'croyais qu'on était au Québec, parce que leur français sonne assez plus avancé que la notre, so... [...] I guess que une de mes craintes c'est que j'perdrais mon accent acadien de l'Île. J'veux pas parler comme zeux. (Cédric, Entretien #1, juin 2008, p. 26-27)

Il semblerait que Cédric considère le français du Nouveau-Brunswick comme étant supérieur au français parlé à l'Île. Cependant, cela ne l'empêche pas de l'aimer pour ce qu'il est. Voici la description de l'accent acadien de l'Île, telle que donnée par Cédric lors de notre premier entretien :

C : Ben j'sais pas, j'trouve qu'on est plus... on parle pas si vite, on est... c'est plus rough pis on met des fois des mots anglais là-dedans, ben j'trouve que notre vocabulaire, aussi, on a des mots qu'on dit qu'le monde du Nouveau-Brunswick... les Acadiens du Nouveau-Brunswick y'usent pas.

(Cédric, Entretien #1, juin 2008, p. 27)

À titre d'exemples, Cédric m'a donné des mots comme les verbes « greyer » (comme dans « greyer la table », qui veut dire mettre la table) ou « fourbir » (comme dans « fourbir la place », qui veut dire nettoyer). Selon lui, ce sont vraiment des vieux mots que ses cousins du Nouveau-Brunswick ne connaissent pas. Encore une fois, il trouve que l'accent de ses cousins ressemble à celui du Québec. « Pas qu'ça c'est bad or anything, c'est juste que j'veux pas perdre mon accent » (Entretien #1, juin 2008, p. 27).

Ayant grandi à Summerside, qui est un milieu très anglo-dominant, Cédric a plusieurs amis anglophones. Lorsqu'il se trouve en présence d'un groupe d'amis composé de francophones et d'anglophones, il dit s'adresser en français aux francophones, et ce, même s'il est devant des anglophones. Voici la réaction de Cédric lorsque ses amis anglophones rouspètent :

C: [...] pis là mes amis anglais disent : « We can't understand anything », I'll be like « Well go to school, learn some French ». Moi j'm'inquiète pas du tout. Moi j'parle en français. (Cédric, Entretien #1, juin 2008, p. 9)

Lorsque je lui ai demandé de donner un pourcentage pour illustrer son utilisation du français lors d'une journée typique à l'école, Cédric a répondu 50 %. Étant un résident de Summerside, il parle français avec ses enseignants et ses amis à l'école, et anglais lorsqu'il est en ville et les fins de semaine. Au moment de faire notre premier entretien, les vacances d'été étaient déjà commencées. À ce moment-là, Cédric pense que son utilisation du français descend à 20 %, car il ne parle français qu'avec sa mère durant l'été et avec quelques touristes pour son emploi d'été dans le domaine de la restauration. Il voit aussi ses amis de l'école Évangéline moins souvent et voit plus ses amis de Summerside.

Lorsque nous avons discuté de la place du français dans la région Évangéline, Cédric croit qu'environ 80 % des gens de la région parlent français. Selon lui, c'est assez pour l'instant, mais il croit sincèrement que ce pourcentage va chuter au cours des prochaines années, à cause des choix langagiers faits par les parents des familles exogames.⁹

L'expérience universitaire : sur le campus

En septembre 2008, Cédric déménage à Moncton. Il habite seul dans un appartement dans le complexe de résidences, sur le campus. Dès son arrivée, il apprécie son indépendance.

⁹ Les explications de Cédric sur ce sujet sont exposées plus en détails dans le chapitre cinq, où les propos tenus par Cédric font l'objet d'une étude de cas.

Lorsque le semestre universitaire débute, Cédric est un peu anxieux. Il a un peu peur de ce qui l'attend et il a du mal à trouver les locaux pour ses cours durant la première semaine. Il trouve cela un peu intimidant d'entrer dans le grand auditorium où prennent place certains de ses cours. Comme il ne connaît personne à l'Université de Moncton, il fait un grand effort pour socialiser avec ses collègues de classe dès le début. Il s'aperçoit rapidement que les résidences et son groupe d'infocom sont les meilleurs endroits pour se faire de nouveaux amis. Après quelque temps, il réussit à avoir au moins un(e) ami(e) dans chaque cours. En fait, il s'adapte si bien au style de vie universitaire qu'après quelques semaines, il se sent comme s'il avait été un étudiant de l'Université de Moncton depuis un an.

Au niveau académique, Cédric voit évidemment une différence entre le secondaire et le niveau universitaire. Il trouve qu'en général, les attentes des professeurs envers les étudiants sont assez élevées; il doit vite apprendre à bien gérer son temps et à adopter de bonnes habitudes de travail. Selon Cédric, la plus grande adaptation a été celle de la prise de notes et le nombre de cours à suivre en même temps. Durant ce premier semestre, Cédric a six cours à son horaire, et selon lui, chacun de ses cours est plus exigeant en termes de contenu s'il compare avec la matière qu'il devait apprendre au secondaire.

La taille des classes de Cédric varie beaucoup : cela passe de 20-30 étudiants pour certains cours à 120 dans d'autres. Il aime beaucoup ses professeurs, du moins, ceux qui le connaissent par son prénom (environ 3 sur 6). Il trouve que ses professeurs sont chaleureux et qu'ils l'aident beaucoup. Ses professeurs sont tous des francophones d'origines diverses : Québec, Nouveau-Brunswick et France.

L'expérience universitaire au niveau linguistique

Cédric est très fier de ses origines et tout son entourage est au courant qu'il vient de l'Î.-P.-É. Qu'il parle à des collègues de classes ou à un professeur, Cédric ne change ni d'accent ni de registre. Il leur parle comme s'il s'adressait à quelqu'un de la région Évangéline. Son professeur d'études littéraires est particulièrement intéressé par cet accent de l'Île et les mots qu'utilise Cédric. Ce dernier pense que si ses professeurs ne le comprennent pas, ils le cachent bien. En général, Cédric dit ne pas avoir vécu d'expérience négative associée à la langue française ou anglaise. Seuls quelques étudiants internationaux semblent avoir une attitude négative envers le français du Québec et de l'Acadie. Selon Cédric, ils sont les seuls à passer des commentaires sur la qualité de la langue parlée par les Québécois et les Acadiens. Il pense qu'ils sont déstabilisés par l'accent. Toutefois, ces commentaires glissent sur lui comme de l'eau sur le dos d'un canard; Cédric refuse de se laisser intimider de la sorte.

Bien qu'il utilise des adjectifs à caractère plutôt négatif pour décrire l'accent de l'Î.-P.-É. (exemples: croche, magané, rough, déstructuré), il poursuit en disant qu'il ne voudrait pas parler un français plus standard comme celui de la France ou du Québec :

C : [...] C'est beau leur accent, but moi j'le veux pas, pis j'veux garder nos mots, because [...] on est à l'Île-du-Prince-Édouard, pis chaque province des Maritimes a des populations acadiennes, pis l'Île-du-Prince-Édouard ça c'est notre accent acadien, pis nos mots acadiens, pis j'vois pas d'raison à cause que j'devrais changer. (Cédric, Entretien #2, décembre 2008, p. 17)

L'expérience universitaire : hors-campus

Cédric est débarqué tout seul à Moncton, mais il s'est rapidement fait de nouveaux amis. Peu à peu, il réussit à se créer un cercle social et les sorties au centre-ville entre amis se font de

plus en plus nombreuses. En plus de collaborer aux articles du journal étudiant, Cédric se déniche un emploi à temps partiel sur le campus, ce qui contribue à développer son réseau social. Il aime bien les autres employés de l'endroit où il travaille et il s'entend bien avec eux.

Depuis qu'il habite à Moncton, Cédric trouve que son utilisation de la langue française a augmenté. Il dit que c'est seulement lorsqu'il s'adresse à un employé anglophone dans un magasin qu'il utilise l'anglais. En fait, il craint même de perdre son anglais. Même ses habitudes « virtuelles » se vivent plus en français maintenant : il utilise le français pour la première fois sur MSN et Facebook avec ses nouveaux amis, mais continue d'échanger en anglais avec ses amis de l'Île. Pour ce qui est de ses habitudes culturelles, Cédric lit plus en français durant ce premier semestre, surtout pour ses cours. Il essaye toujours d'alterner entre un livre en français et un livre en anglais pour ses lectures personnelles. Au niveau de la musique, un seul petit changement; il écoute toujours la radio en anglais, mais il n'écoute plus de CD en français. Pour ce qui est de la télévision, il regarde toujours les émissions en anglais, mais depuis qu'il est à l'université, il a commencé à regarder l'émission de discussion *Tout le monde en parle* diffusée le dimanche soir à la télé de Radio-Canada. Sa mère regardait ce programme lorsqu'il habitait à l'Île et il a décidé de le regarder aussi. Il regarde toujours les productions hollywoodiennes en anglais, mais maintenant, il regarde aussi des films français, québécois et européens grâce à Ciné-Campus. Les sorties culturelles en français sont également un peu plus nombreuses, surtout les concerts de musique. Enfin, lorsqu'interrogé sur la langue de son dialogue intérieur, Cédric remarque qu'il se passe de plus en plus en français, même lorsqu'il est seul. Il dit qu'avant, il se parlait en anglais.

Constats

Après un semestre à l'Université de Moncton, Cédric dit que son identité culturelle et linguistique n'a pas beaucoup changé. Selon lui, la plus grande différence réside dans le fait qu'il

se sent plus francophone insulaire; c'est-à-dire qu'il fait plus d'effort pour montrer ses origines et qu'il est devenu une sorte d'ambassadeur de la culture et de la langue acadienne de l'Île-du-Prince-Édouard. Il dit que c'est lorsqu'il avait son emploi d'étudiant dans le domaine de la restauration durant l'été 2008 (pourtant son troisième été au même endroit) que sa façon de voir les choses a changé. Avant cela, il pense qu'il aurait été beaucoup plus porté à avoir un complexe d'infériorité en entrant en contact avec des francophones d'ailleurs. C'est en côtoyant des gens de tous les coins de la francophonie mondiale que le changement s'est opéré. Un jour, il a pris conscience que ces gens arrivaient au restaurant avec leur accent et leur dialecte, et que le français de l'Île comportait lui aussi ses accents et ses particularités. Il n'y a donc pas de raison d'en avoir honte; le français acadien de l'Île est un parler distinct, au même titre que le français québécois ou l'accent de Moncton. Le fait qu'il soit le seul finissant de son école à représenter l'Île à l'Université de Moncton en septembre 2008 a aussi eu un impact sur ses réflexions. Cédric se fait un devoir d'être un digne ambassadeur de l'Île et de son parler. La dernière chose qu'il voudrait qu'il lui arrive serait de faire comme sa mère et de revenir de son passage à Moncton en parlant un français standard. C'est pourquoi il fait tout pour ne pas perdre son accent. Cédric a donc choisi de ne pas avoir de complexe d'infériorité face aux autres francophones qu'il rencontre à l'Université de Moncton. Toutefois, il est conscient que certains le jugent et trouvent bizarre la manière dont il parle, surtout les étudiants étrangers. « J'parle français, j'viens d'l'Île-du-Prince-Édouard, c'est différent mais ça veut pas dire qu'c'est moins bon » est un énoncé qui résume bien l'attitude de Cédric lorsqu'il se trouve en présence d'autres francophones (Entretien #2, décembre 2008, p. 21). Il dit qu'il n'a pas peur des autres francophones et il se préoccupe beaucoup de la survie du français dans son coin de l'Île.

L'histoire de Jason

À la fin du mois de mai 2008, Jason a 18 ans et s'apprête à terminer sa 12^e année à l'école Évangéline. Il est né dans la région Évangéline où il habite avec ses parents. Les deux parents de Jason sont originaires de la région Évangéline. Ils sont aussi passés par l'école Évangéline pour faire leur primaire et leur secondaire. La mère de Jason a complété ses douze années de scolarité à l'école Évangéline pour ensuite faire un cours en cuisine dans un collège anglophone de la région. Le père de Jason travaille pour une compagnie de construction. La sœur aînée de Jason habite maintenant à l'extérieur de l'Île pour poursuivre ses études postsecondaires (en français). Depuis toujours, c'est le français qui est utilisé à la maison. Même au niveau de la famille élargie; tout le monde est francophone et les deux ou trois oncles qui ne le sont pas comprennent quand même le français. Jason a aussi mentionné le cas de sa tante anglophone qui veut apprendre le français et qui essaye de répondre en français autant qu'elle peut durant les réunions familiales.

La vie scolaire de Jason : la douzième année

Jason est un élève de l'école Évangéline depuis plus de douze ans. Lorsque je l'ai interrogé au sujet de son expérience à cette école, il a divisé son appréciation en trois étapes. Tout d'abord, il dit qu'il n'aimait pas l'école au primaire. Il pense que les élèves dans sa classe ne s'accordaient pas bien, et il trouve que les enseignants étaient trop stricts. Ensuite, au niveau intermédiaire (7^e, 8^e, et 9^e année), les choses se sont un peu améliorées pour lui. Enfin, c'est au secondaire que Jason a vraiment commencé à aimer l'école : « j'aime pas manquer de journées d'école astheure » (Entretien #1, mai 2008, p. 3). Ce qu'il aime le plus à propos du secondaire, c'est la grande liberté dont jouissent les élèves. Plus tard durant notre entretien, il a aussi parlé de l'amélioration remarquée dans ses habiletés en français à la fin du secondaire, alors qu'il était

sous la tutelle d'une enseignante en particulier. Il a remarqué que ses notes ont augmenté de 10 à 20 % dans ce cours. Bien qu'il ait encore des choses à travailler au niveau du français écrit, c'est à l'oral qu'il se démarque le plus. Il tire une très grande fierté de ses performances durant les présentations orales.

En septembre 2008, Jason restera dans la région Évangéline pour étudier au Collège Acadie à Wellington. Il a choisi le programme de technique d'intervention en service communautaire, avec une spécialisation pour travailler avec les enfants et les adolescents. Selon Jason, c'est la proximité du collège et la langue qui ont été les plus gros facteurs décisifs. Il tient à ne pas trop s'éloigner de l'Île et le fait qu'il préfère poursuivre ses études postsecondaires en français réduit un peu le nombre d'options. En vérité, le Collège Acadie était le dernier choix de Jason pour les études postsecondaires. Un concours de circonstances a fait en sorte qu'il a abouti là. En fait, c'est le CCNB (Collège communautaire du Nouveau-Brunswick) qui représentait le premier choix de Jason. La ville de Moncton l'intéressait, car il y est déjà allé et il a de la famille dans cette région. Il voulait partir de l'Île, mais ne voulait pas aller trop loin, car il n'a jamais vraiment vécu loin du domicile familial. De plus, une membre de sa famille travaille au Collège Acadie et ce facteur le décourageait de vouloir s'inscrire dans cet établissement. Suite à un petit problème de communication entre le CCNB et le service d'orientation scolaire de l'école Évangéline, les demandes d'admission de tous les élèves de douzième année n'ont pas pu arriver avant la date limite. C'est à ce moment que Jason a dû se tourner vers une autre solution. Il a d'abord pensé aller à Holland College, à Charlottetown, car il éprouvait toujours le besoin de partir de chez lui pour vivre une expérience différente. Comme le programme de technique d'intervention en délinquance de cette institution exige que tous les étudiants soient majeurs lors du début de l'année scolaire et que l'âge de Jason ne satisfait pas ce critère d'admission, il a dû

se tourner du côté du Collège Acadie. Au bout du compte, Jason semble satisfait de la tournure des événements, car il a reçu assez de bourses pour payer ses frais de scolarité durant ses deux ans au collège. De plus, le fait qu'il habitera encore chez ses parents contribuera à lui faire épargner encore plus d'argent et à ne pas accumuler de dettes.

Les activités et les habitudes culturelles de Jason

« L'école est vraiment la seule place que j'lis », résume Jason à propos de ses habitudes de lecture (Entretien #1, mai 2008, p. 11). Il lit donc surtout en français, excepté pour les lectures qu'il doit faire pour son cours d'anglais. En plus de ses devoirs pour l'école, il lit La Voix acadienne à toutes les semaines, ainsi que le Journal Pioneer, lorsqu'il le voit quelque part, car ce n'est pas un journal que sa famille reçoit à la maison. En général, Jason regarde la télévision en anglais. Il mentionne que lorsque sa famille avait une antenne satellite, il regardait la chaîne Musique Plus assez souvent. Quand ses parents ont décidé de s'en débarrasser, Jason a perdu son principal moyen pour dénicher de la musique française intéressante. Il doit maintenant se rabattre sur la radio francophone du Nouveau-Brunswick s'il veut écouter de la musique en français. Ses parents écoutent d'ailleurs la radio en français très souvent. Au niveau des CD et des MP3, Jason achète ou télécharge de la musique dans les deux langues, bien que la quantité de musique en français dans sa collection ait beaucoup diminué depuis la disparition de Musique Plus dans le foyer familial. Jason estime que maintenant, environ 20% de la musique qu'il écoute est en français. Cependant, il continue d'utiliser le Web pour essayer de trouver de la musique francophone.

Le point de vue de Jason sur la langue et la culture françaises et son rapport à l'identité

Durant notre premier entretien, Jason a mentionné à plusieurs reprises le fait qu'il n'aimait pas parler en anglais. Il estime qu'il utilise l'anglais environ 9 % du temps dans une

journée normale, et c'est parce qu'il doit utiliser cette langue dans son cours d'anglais. Quand je lui ai demandé pourquoi il n'aime pas parler anglais, il m'a dit : « J'sais pas. J'trouve j'ai un accent français pis j'cherche quoi j'veux dire... » (Entretien #1, mai 2008, p. 4). Lors de notre deuxième rencontre, je lui ai demandé si son opinion à propos de l'utilisation de la langue anglaise avait changé. Il a expliqué un peu plus en détails d'où venait son inconfort à parler en anglais :

J : Ben...(rire) j'ai dit j'aimais pas ça, mais c'est juste ju pas si confortable en anglais. Parce que j'formule pas mes phrases bien, ou que'qu'chose de même.
 [...] Comme j'm'en souviens, [quand j'étais jeune] j'disais fishes, pis [on] m'disait tout l'temps : « Tu peux pas dire fishes, c'est fish et fish au pluriel » [...] Quand j'tais plus jeune j'avais beaucoup d'misère à dire comme des certains mots en anglais au pluriel, comme... ou comment l'dire, comme dire exemple « feet ».
 « My feets ». T'es pas supposé d'dire comme ça. C'te genre-là. (Jason, Entretien #2, décembre 2008, p. 17)

Il a ajouté que maintenant, les choses allaient beaucoup mieux et que ces règles de grammaire anglaise qui semblaient lui échapper lorsqu'il était plus jeune ne sont plus un mystère pour lui aujourd'hui.

Jason n'a pas beaucoup d'amis qui ne parlent que l'anglais. Il parle donc toujours français avec ses amis. Toutefois, il utilise l'anglais avec un de ses amis en particulier, qui peut pourtant parler le français lui aussi : « [...] on s'est toujours parlé en anglais, so c'est drôle quand j'y parle en français, c'est pas naturel » (Entretien #1, mai 2008, p. 4). Jason a aussi une autre amie qui préfère parler en anglais, mais comme elle est aussi une élève de l'école Évangéline, il continue d'utiliser le français pour discuter avec elle, puisqu'elle comprend le

français. Ils continuent simplement d'utiliser la langue dans laquelle ils sont plus à l'aise durant leurs conversations. En général, Jason se sent plus confortable en français et il semble avoir confiance en ses moyens. Par exemple, il sait que c'est au niveau du français oral qu'il peut aller chercher des points en classe. Peu avant notre premier entretien, Jason avait fait un exposé oral qu'il a passé haut la main : « [...] y'ont dit que j'ai pas dit un mot anglais dedans » (Entretien #1, mai 2008, p. 26).

Lorsque nous avons discuté de la place du français dans la région Évangéline, Jason en a fait un portrait plutôt positif. Il pense qu'environ 70 % des gens parlent français dans la région Évangéline et selon lui, c'est assez :

J : C'est bien pour juste une communauté qu'a pas mal commencé en français plus que l'anglais, so, si ça continue, c'est comme, moi j'trouve ça r'garde bien.

(Jason, Entretien #1, mai 2008, p. 8)

Quand j'ai demandé à Jason s'il croyait que le pourcentage de gens qui parlent le français allait rester tel quel dans l'avenir, il m'a avoué être un peu ambivalent sur cette question; « [...] des fois, j'pense qu'ça va augmenter, pis des fois, ça va baisser » (Entretien #1, mai 2008, p. 8).

Lorsqu'il considère les cas d'élèves de l'école Évangéline qui transfèrent dans le système anglophone et l'arrivée de nouveaux francophones dans la région, Jason pense qu'il y a probablement un équilibre entre les deux phénomènes.

L'expérience collégiale : sur le campus

En septembre 2008, Jason commence à fréquenter le Collège Acadie, qui a pignon sur rue dans le centre du village de Wellington, à l'intérieur de la région Évangéline. Il habite toujours chez ses parents et il a une voiture pour se déplacer entre sa maison et le collège. Il l'utilise pour aller dîner chez lui presque tous les midis. Comme la plupart des autres étudiants du collège sont

plus vieux que lui, il aime mieux aller manger à la maison. Parfois, les étudiants décident d'aller manger au restaurant ensemble vers la fin de la semaine.

Lorsque la première journée commence, Jason se sent nerveux pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il est le plus jeune de tous les étudiants du collège cet automne-là. En fait, l'étudiante dont l'âge se rapproche le plus du sien a 24 ans. Ensuite, il ne connaît personne. Aucun autre finissant de l'école Évangéline n'est présent dans cet établissement. Enfin, puisque ce n'était pas son premier choix d'institution postsecondaire, Jason n'est pas certain qu'il va aimer étudier au Collège Acadie. La tension tombe un peu dès la deuxième journée car il y a un autre étudiant avec lui. Il s'aperçoit aussi qu'il connaît déjà une de ses professeurs et celle-ci le fait tout de suite se sentir plus à l'aise. Après quelques semaines, il se sent très bien avec tout le personnel du collège. Le français est la seule langue de communication partout dans le collège.

Au niveau académique, tout va bien. Étant donné le faible nombre d'étudiants au collège, Jason bénéficie d'un enseignement très personnalisé; dans trois de ses cours, il est le seul étudiant. Les cours se donnent souvent par vidéoconférence, car trois autres étudiants qui suivent le même programme se trouvent à d'autres endroits comme Deblois, Souris, et Summerside. Cependant, Jason a la chance de toujours avoir les professeurs sur place avec lui. Pour lui, c'est comme suivre un cours normal avec le professeur devant soi. Tout au long du semestre, il a vécu des hauts et des bas. Parfois, parler avec des jeunes de son âge lui manque. Il aimerait bien pouvoir parler à quelqu'un d'autre lorsqu'il fait ses travaux, juste pour échanger des idées ou confirmer des hypothèses. Quelques fois, les étudiants qui se trouvent dans les classes satellites du collège viennent sur le campus de Wellington pour passer la journée. Jason dit beaucoup aimer ces jours-là. À un certain point durant ce premier semestre, Jason s'est posé des questions au sujet de son choix de programme. Lors du premier bloc de cours, la matière portait très

souvent sur l'éducation à la petite enfance. Personnellement, Jason aime mieux travailler avec des enfants d'au moins huit ans, car selon ses dires, ils sont plus faciles à comprendre. C'est le cours d'éthique professionnelle (au deuxième bloc) qui a fait changer les choses pour Jason. Des sorties éducatives dans des centres pour jeunes délinquants l'ont aussi aidé à confirmer son plan de carrière; il aimerait devenir aide-enseignant et il est vraiment plus intéressé à travailler auprès des adolescents qu'auprès des jeunes enfants. De façon générale, Jason n'a mentionné aucune difficulté d'adaptation au niveau académique. Il trouve même que « c'est plus facile au collège que c'était à l'école » (Entretien #2, décembre 2008, p. 23).

L'expérience collégiale au niveau linguistique

Pendant ce premier semestre, Jason suit un cours de français. Selon Jason, ce cours s'adresserait à une clientèle moins avancée que lui en français, car il a dit que c'était un cours de base qu'il a d'ailleurs trouvé très facile. Son professeur lui a d'ailleurs dit que ceux qui ont été élevés en français n'ont pas vraiment besoin de ce cours, « mais que ça fait un bon refresher quand même » (Entretien #2, décembre 2008, p. 18). Les examens se font à livre ouvert, et il dit avoir complété ceux-ci en très peu de temps. Jason dit qu'il ne pas faire beaucoup efforts pour améliorer son français écrit depuis qu'il est au collège. Cependant, il pense faire moins d'erreurs maintenant, car il perd moins de points pour les fautes de grammaire dans ses travaux. À ce sujet, Jason remarque qu'on accorde peut-être moins d'importance aux fautes d'orthographe et à la grammaire dans l'évaluation des projets et des travaux. L'accent est plutôt mis sur le contenu, et moins sur la forme.

Un des professeurs de Jason vient du Québec, alors que l'autre est de la région Évangéline. Jason dit n'avoir remarqué aucune différence au niveau de l'attitude de ses professeurs au sujet de la provenance ou de la maîtrise du français des étudiants. Il a cependant

dû ajuster sa façon de communiquer avec le Québécois, car il ne comprend pas beaucoup l'anglais. Lorsqu'il travaille sur un projet ou qu'il ne peut pas se souvenir d'un terme français, il ne peut alors avoir recours à des mots anglais pour expliquer ce qu'il veut dire :

J : [...] Des fois c'est... souvent c'est juste un mot que chu supposé d'connaître, pis j'peux juste pas le l'trouver. Mais on vient toujours au bout de... Soit y d'mande à un autre professeur, ou... (Jason, Entretien #2, décembre 2008, p. 9)

L'expérience collégiale : hors-campus

La vie hors-campus de Jason a beaucoup changé, même s'il n'a pas quitté le foyer familial. C'est plutôt l'absence de ses amis du secondaire qui constitue le plus grand changement dans sa vie sociale. Parfois, il se sent « limité » parce qu'il est resté dans la région. Il ne sort pas beaucoup les fins de semaine, principalement parce qu'il n'a plus beaucoup d'amis dans la région. Il se sent souvent fatigué et passe beaucoup de temps dans sa chambre à la maison.

Depuis qu'il fréquente le Collège Acadie, Jason croit que son utilisation de la langue française est restée pareille. Il n'utilise l'anglais que lorsqu'il va en ville (Summerside). Tout se déroule en français au collège et la promotion de la langue française est prise très au sérieux. Pour ce qui est de la lecture, les choses sont au beau fixe : il ne lit que pour ses études donc, en français. Au niveau de la musique, Jason pense que ses habitudes ont changé; il écoute maintenant beaucoup plus de musique en anglais. Depuis qu'il a reçu un nouvel ordinateur, il n'a pas transféré toute sa musique en français. De plus, il a plus de difficulté à trouver de la musique en français sur Internet, notamment parce que le site web de Musique Plus a été restructuré et Jason a du mal à s'y retrouver. Les sorties culturelles en français sont aussi un peu moins nombreuses. En effet, Jason dit avoir participé à très peu d'activités culturelles récemment. Il n'est même pas allé au Festival acadien à la fin de l'été 2008. Il pense que c'est tout simplement

parce qu'il n'est plus aussi bien informé des événements qui se déroulent dans la région depuis qu'il n'est plus à l'école secondaire. Enfin, lorsqu'interrogé sur la langue de son dialogue intérieur, Jason pense que sa voix intérieure parle en français 90 % du temps.

Constats

Après un automne au Collège Acadie, Jason dit que son identité culturelle et linguistique n'a pas changé. Lorsque je lui ai demandé s'il se sentait maintenant « plus » ou « moins » francophone qu'avant, il a répondu qu'il n'y avait pas de différence pour lui, parce qu'il n'avait pas quitté la région Évangéline. La langue, la communauté, tout est resté pareil, mis à part le fait que ses amis proches sont tous partis.

Même si étudier au Collège Acadie n'était pas son premier choix, Jason ne semble pas regretter sa situation. Il ne sait pas s'il est prêt à partir de la région, mais en même temps, il aimerait avoir la chance d'essayer, pour voir s'il est capable de vivre ailleurs sans ses parents. En fait, il recommande même aux jeunes de la région d'aller au Collège Acadie, surtout parce que les coûts sont moindres, les bourses sont suffisantes pour couvrir les frais de scolarité et qu'il est possible d'obtenir un diplôme d'études collégiales sans accumuler de dettes. Il ferait d'ailleurs un excellent promoteur pour le collège. Ceci étant dit, il aimerait beaucoup que le collège réussisse à augmenter ses effectifs; l'aspect social de son expérience en serait grandement amélioré. Pour l'instant, il se tient surtout avec la même personne et ses sorties en ville se font assez rares. Il a très hâte que ses vieux copains du secondaire reviennent dans la région pour le congé des Fêtes.

Chapitre 5 : Discussion

Le but du cinquième chapitre est d'analyser les données exposées dans les récits du chapitre précédent. Pour faire l'analyse, je me suis servie, entre autres, des quatre concepts théoriques expliqués au deuxième chapitre, c'est-à-dire la vitalité ethnolinguistique, l'hybridité identitaire, l'insécurité linguistique et la valeur marchande de la langue. Étant donné que ces quatre concepts sont très interreliés, je n'ai pas choisi de les traiter séparément dans une section spéciale; les concepts se retrouvent plutôt tissés à l'intérieur des thèmes d'analyse. Seule l'insécurité linguistique fait l'objet d'une section séparée, car des quatre concepts retenus, c'est la notion qui a le plus émergé dans les données que j'ai recueillies. C'est aussi le concept qui a le plus attiré mon attention dans l'analyse du discours des jeunes participants.

Après avoir analysé les récits des sept participants, il m'est maintenant possible de générer des réponses plausibles aux deux questions de départ :

- 1) Qu'est-ce qui motive le choix de la langue d'éducation au niveau postsecondaire chez les finissants de l'école Évangéline?
- 2) Quelle est l'expérience vécue par ces jeunes lorsqu'ils font leurs premiers pas dans leur nouvel établissement?

Ce chapitre de discussion commence par l'élaboration d'un portrait des habitudes culturelles et linguistiques des jeunes qui ont participé à mon étude. Cette section est suivie des explications qui servent à répondre à ma première question de recherche. Ensuite, la réponse à la deuxième question, qui est beaucoup complexe, s'organisera autour de deux thèmes principaux : l'expérience académique (langue et cours) et l'expérience sociolinguistique (langue et vie sociale). Finalement, le chapitre se termine par une étude de cas centrée sur les propos d'un

participant en particulier (Cédric) et par une partie spéciale consacrée au concept d'insécurité linguistique.

Portrait identitaire et culturel des participants

Les sept jeunes que j'ai rencontrés à la fin de l'année scolaire 2007-2008 sont issus, à l'exception de Cédric qui habite à Summerside, du même milieu : la région Évangéline, à l'Île-du-Prince-Édouard. Ils fréquentent l'école Évangéline depuis la première année (et même la maternelle pour certains) et proviennent de familles acadiennes de la région. Comme le montre le tableau 3.1 de la page 48 (chapitre trois), le français est la principale langue parlée à la maison dans cinq cas sur sept.¹⁰ Caroline présente le seul cas où l'anglais est la principale langue de communication à la maison. Cependant, elle a indiqué que le français était utilisé avec sa famille élargie. Il m'est donc possible de dire qu'en termes de vitalité ethnolinguistique et de choix langagiers familiaux, les participants ont grandi dans un milieu sensiblement similaire, sauf dans les cas de Cédric et Caroline. Lors du premier entretien, je me suis efforcée de mieux comprendre la réalité identitaire, culturelle et linguistique de ces sept finissants.

Une identité bilingue

Comme le mentionnent Landry, Deveau et Allard (2006), « l'identité bilingue est une composante de plus en plus saillante de l'autodéfinition identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada » (p. 54). Bien qu'aucune de mes questions de base ne portait sur l'autodéfinition identitaire ou sur la manière dont les jeunes perçoivent leur identité, les réponses données par les participants lors du jeu Comment décris-tu ton identité qui m'a été inspiré par

¹⁰ Cédric habite avec sa mère, avec qui il parle français, et son frère, avec qui il utilise l'anglais. Il utilise aussi l'anglais avec son père, ainsi qu'avec toute la famille élargie du côté paternel, lorsqu'il les voit. Je n'ai pas d'information quant à la fréquence des contacts avec le côté paternel de la famille de Cédric.

l'étude de Duquette (2002, voir explication au chapitre trois) représentent un très bref aperçu de l'opinion de ces élèves à ce sujet. Voici un tableau comparatif des réponses données :

Tableau 5.1: Scores donnés par les participants au jeu « Comment décris-tu ton identité ? »

Partici- pants	Canadien	Acadien	Franco- phone	Anglo- phone	Canadien- Français	Canadien- Anglais	Bilingue
Sophie	10	10	10	6.5	10	6.5	10
Amy	10	10	9	6	9	7	10
Caroline	10	10	10	8.5	9.5	8	10
Julie	10	10	9.5	4.5	9	5	10
Jean	10	10	10	7	10	7	10
Cédric	8	10	10	8	9	8	10
Jason	9.5	10	10	7	10	8	10
Moyenne	9.6	10.0	9.8	6.8	9.5	7.0	10.0

Il semble que tous les participants sont unanimes sur un fait : ils se considèrent tous très fortement Acadiens et bilingues. Une autre tendance se dégage du tableau 5.1 : les mots se rattachant à une identité francophone ont reçu des scores plus élevés que ceux qui décrivent une identité anglophone et ce, chez tous les participants. Certaines participantes se démarquent dans deux endroits différents : Julie est celle qui a accordé le score le plus bas aux adjectifs qui évoquent une identité anglophone alors que Caroline est celle qui a donné le score le plus élevé au mot anglophone, bien que chez elle aussi, on dénote une attachement plus prononcé envers les épithètes reliés à une identité francophone. Comme l'expliquent Landry, Deveau et Allard (2008), « l'identité bilingue se situe en position intermédiaire sur un continuum identitaire, allant d'une forte dominance identitaire francophone à une forte dominance identitaire anglophone » (p. 3). Puisque les participants ont accordé autant d'importance aux étiquettes acadiens et bilingues, et qu'ils ont donné un score plus bas aux mots indiquant une identité anglophone, ils affichent une identité bilingue à dominance francophone. Un tel résultat va de pair avec les constats de l'étude de Landry, Deveau et Allard (2008) effectuée auprès d'un échantillon

représentatif de l'ensemble des élèves francophones de 11^e année des écoles françaises à l'extérieur du Québec :

La dominance identitaire bilingue, présente chez 81,5 % des élèves, est de loin la plus fréquente. Même dans les régions où les francophones comptent pour 90 % et plus de la population, la dominance identitaire bilingue (49,8 %) rivalise avec celle de la dominance identitaire francophone (49,8 %) (p. 7).

Si on regarde les réponses données par d'autres jeunes durant un exercice du même type, il y a d'abord l'étude de Duquette (2002) qui portait sur l'importance qu'accordaient les adolescents de l'Ontario français aux « étiquettes identitaires » (plus particulièrement celui de « Franco-Ontarien »). Ensuite, il y l'étude de Dallaire et Denis (2005), qui cherchait à mieux comprendre comment les jeunes francophones minoritaires produisent et manifestent leur identité. En comparant les résultats de mon étude à ceux des deux études sus-mentionnées, on obtient le portrait suivant¹¹ :

Tableau 5.2: Comparaison des résultats de trois études¹²

Duquette (2002) (résultats à l'échelle provinciale)	Dallaire & Denis (2005) <i>Jeux de l'Acadie</i> (Nouveau-Brunswick ¹³)	Dallaire & Denis (2005) Jeux Franco-ontariens	Dallaire & Denis (2005) Jeux francophones de l'Alberta	Bouchard (2010) (7 finissants de l'école Évangéline, Î.-P.-É.)
1. Canadiens	1. Acadiens	1. Franco-Ontariens	1. Canadiens	1. Acadiens et Bilingues
2. Ontariens	2. Canadiens	2. Bilingues	2. Canadiens-français	3. Francophones
3. Bilingues	3. Bilingues	3. Canadiens	3. Bilingues	4. Canadiens
4. Canadiens-français	4. Francophones	4. Canadiens-français	4. Franco-albertains	5. Canadiens-français
5. Franco-Ontariens	5. Autres	5. Francophones	5. Francophones	6. Canadiens-anglais
6. Francophones	6. Franco-canadiens	6. Canadiens bilingues	6. Autres	7. Anglophones

¹¹ Il est à noter que les étiquettes identitaires utilisées pour les 3 études n'étaient pas tout à fait les mêmes. Même chose pour les échantillons de participants. Pour ces raisons, il est important de ne pas généraliser ces données.

¹² Les résultats de l'étude de Dallaire et Denis (2005) sont présentés en trois colonnes, car ils ont fait des entretiens avec des jeunes francophones de trois régions différentes : le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et l'Alberta.

¹³ Mêmes si les *Jeux de l'Acadie* englobent des jeunes de l'Î.-P.-É. et de la Nouvelle-Écosse, Dallaire et Denis ont amassé leurs données auprès de participants néo-brunswickois seulement.

Bien que plusieurs distinctions au niveau de l'échantillon et de la liste des « étiquettes identitaires » existent entre l'étude de Duquette (2002), celle de Dallaire et Denis (2005) et la mienne, on peut quand même observer des tendances différentes dans les résultats. D'abord, dans le cas des résultats de mes participants et ceux des jeunes du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario de l'étude de Dallaire et Denis, les étiquettes portant sur l'identification au territoire (l'Î.-P.-É. faisant partie de l'Acadie) viennent en première place. Les différences entre les réponses fournies par les répondants ontariens de Duquette (2002) et de Dallaire et Denis (2005) peuvent être attribuées à la composition de l'échantillon. Dans le cas de l'étude de Duquette, il s'agissait d'élèves âgés de 16 ans ou plus inscrits aux écoles secondaires de langue française de l'Ontario. L'échantillon de jeunes de l'étude de Dallaire et Denis était composé d'élèves des écoles françaises (et des écoles d'immersion dans les cas des *Jeux francophones de l'Alberta*) âgés de 10 à 20 ans qui avaient choisi de participer à un grand rassemblement sportif (et culturel dans le cas des Jeux Franco-ontariens et des *Jeux francophones de l'Alberta*) dans leur province respective. Ensuite, il existe des différences au niveau de la popularité de l'appellation francophone. Cette étiquette identitaire semble être plus prisée chez les participants de mon étude. On remarque cette identité occupe le 4^e rang chez les jeunes du Nouveau-Brunswick, comparativement au 5^e et au 6^e rang dans les autres endroits étudiés. Quels facteurs pourraient expliquer ces différences ?¹⁴ Est-ce que celles-ci sont liées à la vitalité ethnolinguistique du milieu d'où proviennent les participants des deux études ? Selon Landry, Deveau et Allard (2008), la réponse est oui. Selon eux, dans leur étude, les scores sur le continuum identitaire

¹⁴ Il est à noter que dans mon étude, le jeu Comment décris-tu ton identité ? s'est déroulé oralement ; c'est-à-dire que les jeunes n'avaient pas la liste d'étiquettes identitaires sous les yeux, contrairement à l'étude de Duquette (2002), qui s'est faite à l'aide d'un sondage écrit. Ils devaient me donner un chiffre au fur et à mesure que je leur donnais un mot.

« étaient fortement reliés à la vitalité linguistique des communautés habitées et à la francité du développement psycholangagier francophone de ces jeunes » (p. 3).

Les habitudes culturelles des participants

Les sept jeunes ayant participé à mon étude présentent à quelques exceptions près le même profil au niveau de leurs habitudes culturelles. Lors du premier entretien, nous avons discuté de la langue utilisée dans la consommation de divers produits culturels qui font partie de leur vie et qui servent, la plupart du temps, à des fins de divertissement. Par exemple, nous avons parlé de lecture, de musique, de cinéma, de télévision et de participation à des événements culturels, comme le Festival acadien, des soirées de théâtre, des concerts. Le but de la discussion était aussi de mesurer leur utilisation de la langue française dans la vie de tous les jours. Toutes ces questions me permettent en même temps d'avoir une idée du degré de la vitalité ethnolinguistique du milieu d'où sont issus les participants et d'obtenir de l'information sur les pratiques langagières des jeunes, ce qui me donne une vitrine sur leur identité linguistique.

En premier lieu, j'ai demandé aux participants de me donner un pourcentage approximatif de leur utilisation du français lors d'une journée typique en tant qu'élèves de 12^e année à l'école Évangéline. Pour la plupart, ce pourcentage varie entre 80 et 100% ; autrement dit, ils disent parler en français 80 à 100% du temps à l'intérieur d'une journée. Certains ont répondu 95% et 98% parce qu'ils jugent que le français acadien local contient un certain pourcentage de mots anglais. « Juste so j'jette des mots anglais ici et là. J'compte ça comme le 5%. », dit Julie (Entretien #1, juillet 2008, p. 3). Pour Jason, parler français veut dire «...les mots mêlés là...comme le chiac, comme moitié-moitié » (Entretien #1, mai 2008, p.4). C'est Cédric qui a donné la réponse contenant le pourcentage d'utilisation du français le plus bas (50 %), suivi de Caroline (80-85%). Cette différence peut être attribuée à deux facteurs. Le premier est la vitalité

ethnolinguistique du milieu où habite Cédric. Celui-ci habite à Summerside, milieu anglo-dominant, donc loin de ses amis francophones. Le deuxième a trait au moment durant lequel l'entretien a été réalisé. Dans le cas de Cédric, le premier entretien a été fait tard en juin, alors que l'année scolaire était terminée. Il avait déjà commencé son emploi d'été, où il devait souvent avoir recours à l'anglais. Dans le cas de Caroline, cela peut-être s'expliquer par le fait que l'anglais est la langue d'usage à la maison. C'est aussi la langue utilisée durant ses leçons de musique privées.

Une tendance digne de mention a été observée lorsque les jeunes m'ont donné leur pourcentage approximatif de l'utilisation du français. Presque tous les participants ont mentionné que le pourcentage d'utilisation du français diminuait durant les fins de semaines, car ils fréquentent des amis anglophones qu'ils ne voient pas durant la semaine. Pour Jean, ce pourcentage est altéré seulement lors des parties ou des entraînements de son équipe de hockey, parce que tous les joueurs ne parlent pas français. En effet, l'identité linguistique des équipes de hockey de la région Évangéline varie grandement, principalement en fonction du nombre de joueurs qui proviennent de communautés situées à l'extérieur de la région Évangéline ou qui fréquentent des écoles anglophones, de la francité du milieu familial des joueurs provenant de la communauté et de la langue maternelle des entraîneurs.

En deuxième lieu, les participants m'ont parlé de leurs habitudes de lecture. Quatre participants sur sept ont affirmé ne pas être de grands lecteurs; leurs lectures se limitent à ce qui est nécessaire pour leurs études. Comme ils fréquentent une école de langue française, ils disent que la plupart des livres qu'ils lisent sont pour le cours de français (donc des livres en français). Chez ces quatre participants, deux préfèrent lire en français si c'est pour leur plaisir personnel, alors qu'une autre prétend avoir plus de facilité à lire des livres en anglais. Pour la quatrième

participante, ce sont plutôt les magazines qui l'intéressent, et elle dit en lire dans les deux langues. Les trois autres participants qui disent aimer la lecture personnelle ont des habitudes différentes. Julie préfère les livres en anglais. Lorsque je lui ai demandé pourquoi il en était ainsi, elle m'a répondu : « [...] Juste parce que le vocabulaire est moins p'tit. J'sais pas. C'est drôle. J'ai jamais compris ça. But j'ai tout l'temps plus l'aimé [lire] en anglais. » (Entretien #1, juillet 2008, p. 13). La seule chose qu'elle lit en français pour le plaisir est *La Voix acadienne*. Sophie, elle, lit dans les deux langues. Pour elle, une histoire reste une histoire, peu importe la langue dans laquelle elle est racontée. Cédric, quant à lui, est très avide de lecture. Il s'est même imposé une règle d'alternance lorsque vient le temps de choisir ses livres : s'il choisit un livre en anglais, le livre suivant sera en français, et ainsi de suite. Cédric pense qu'il est assez facile de se procurer des livres en français à l'Île parce que « le système provincial de bibliothèques sont en train de se réveiller pis y mettent plus de livres français s'theure » (Entretien #1, juin 2008, p. 14). Ce dernier commentaire de Cédric indique que si certains jeunes lisent plus de livres en anglais, c'est n'est pas à cause d'un manque d'accès à des ouvrages en français. Je crois que c'est plutôt une question de préférence ou de visibilité.

En troisième lieu, nous avons discuté de musique. En ce qui a trait à la radio, les réponses sont unanimes : les participants préfèrent la radio anglophone, c'est-à-dire les stations de Charlottetown ou celles de Moncton. Seul Jason a dit écouter une station francophone du Nouveau-Brunswick, car ses parents l'écoutent à la maison (L'Î.-P.-É. ne possède pas de station de radio francophone locale, mis à part l'émission du matin de Radio-Canada, qui est diffusée à partir de Charlottetown.). Au niveau des disques compacts ou MP3, c'est presque pareil. La plupart des participants préfèrent écouter de la musique en anglais parce que c'est plus accessible. Seul Jean a répondu « 50-50 », lui qui était particulièrement emballé par le résultat

d'une soirée dansante qu'il a organisée pour les jeunes qui vont participer aux *Jeux de l'Acadie*. Toute la soirée, il n'a mis que de la musique en français et les jeunes ont adoré. Amy et Caroline ont mentionné qu'elles écoutaient un peu de musique en français.

En quatrième lieu, les participants m'ont indiqué leurs préférences en matière de cinéma et de télévision. Comme pour la radio, la réponse est la même pour tous : ils aiment mieux regarder des films et des émissions de télévision en anglais. Sophie résume très bien les raisons qui expliquent cette préférence :

V: Ok. Euh...pourquoi, justement, tu r'gardes des films pis la télé plus en anglais?

S: Pfff...parce ... j'connais pas vraiment des films en français. Comme si qu'y en aurait pis ça s'rait comme mon genre, p't'être j'les r'garderais, j'sais pas. Comme, j'sais que Bon cop Bad cop ça avait sorti un élan passé, ça c'était un bon film, comme c'est les deux langues. Pis euh, j'l'aime...j'ai pas d'problème à 'garde aux films qui sont en français, que c'est vraiment des personnes qui parlent français, but les films en anglais, comme traduits en français, ben là c'est juste...comme j'l'aime pas vraiment ça. (Sophie, Entretien #1, mai 2008, p. 13.)

Trois participants sur sept ont mentionné qu'ils ne regardaient pas beaucoup la télévision, mais quand ils le font, c'est en anglais. Certains ont fait le commentaire que même s'ils savent qu'il existe des postes de télévision français (la plupart québécois), ils ne sont tout simplement pas au courant des émissions ou des films qui sont produits dans la langue de Molière. Un participant a dit avoir un peu de difficulté avec l'accent québécois, alors qu'une autre participante a affirmé avoir déjà essayé de suivre une émission de style « quiz » en français, mais sans plus. Selon moi, il est clair que la prédominance des produits culturels anglophones est reliée au fait que l'anglais domine dans les médias locaux, donc à la vitalité linguistique de l'Île en général. Puisqu'il s'agit

d'un milieu anglo-dominant, ce sont souvent les livres, les films, la musique et les émissions de télévision en anglais qui reçoivent l'attention des médias. Comme ils le disent eux-mêmes, les participants ne sont tout simplement pas au courant de ce qui est en vogue dans le monde de la culture littéraire, cinématographique et télévisuel francophone. C'est une question d'accessibilité et de visibilité.

Enfin, le dernier point de discussion au sujet des habitudes culturelles concernait les spectacles ou autres activités du genre. Je leur ai demandé s'ils participaient aux activités culturelles qui se déroulaient en français dans la région Évangéline (une participante a d'ailleurs souligné le fait qu'il y avait très peu d'activités culturelles en anglais). Tous ont répondu oui, sauf Cédric. Étant un résident de Summerside, il n'est pas toujours possible pour lui de se rendre à ces activités. Les activités les plus populaires sont le Festival acadien, les spectacles de musique, les pièces de théâtre et les soupers-spectacles qui se produisent l'été. Ceci étant dit, il est facile de constater que la vitalité de la culture francophone au niveau des spectacles et de l'organisation d'événements culturels dans la région Évangéline est assez forte.

En résumé, les sept participants de mon étude présentent un profil culturel et linguistique assez similaires. Comme c'est souvent le cas, l'omniprésence des médias anglophones en milieu minoritaire a un grand impact sur la vigueur des habitudes culturelles en français. Toutefois, cela ne veut pas dire que les participants sont tous pareils ou qu'il faille croire qu'ils sont tous issus du même moule. Les différences individuelles par rapport à la relation avec la langue française vont être développées au cours des parties qui suivent.

Les motivations derrière le choix d'*établissement postsecondaire*

L'information écrite sur le thème de l'expérience de transition aux études postsecondaires pour les étudiants minoritaires francophones se fait plutôt rare. Cependant, j'aimerais faire ressortir les résultats de trois études pertinentes qui ont été compilées récemment¹⁵ et qui me permettront de pouvoir comparer les réponses fournies par mes sept participants pour répondre à ma première question de recherche : Qu'est-ce qui motive le choix de la langue d'éducation au niveau postsecondaire chez les finissants de l'école Évangéline?

La première étude qui me sert de point de référence est la thèse de doctorat de Sylvie Lamoureux (2007) intitulée *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : Le choix des jeunes*. Dans cette étude, Lamoureux a suivi de près un groupe de quinze finissants d'une école secondaire francophone du sud-est de l'Ontario à travers le cheminement qui les a menés de la douzième année à la fin de la première année universitaire/collégiale. Lamoureux (2007) a recensé une série d'études (surtout américaines, les études faites par les universités canadiennes étant difficilement accessibles) qui traitent des études supérieures et de la première année universitaire/collégiale. Pour répondre à ma question sur les raisons qui motivent le choix de langue d'éducation au niveau postsecondaire, je me suis servie d'une partie des informations recueillies par Lamoureux dans sa recension des écrits sur la transition vers l'université, pour comparer les motivations des sept finissants de l'école Évangéline à celles des autres étudiants de première année universitaire nord-américains. À ce sujet, Lamoureux résume bien ce que plusieurs recherches ont démontré : les raisons les plus souvent citées pour justifier le choix d'une université ou d'un collège sont « la réputation perçue des programmes ou des institutions, les questions d'ordre financier (distance géographique, frais

¹⁵ J'ai préféré présenter les résultats de ces trois études pertinentes dans ce chapitre et non au chapitre deux (Cadre conceptuel) afin de faciliter la compréhension du lecteur.

de scolarité, bourses de mérite) et enfin, les communications avec l'institution » (Lamoureux, 2007, p. 46). Les quinze participants de l'étude de Lamoureux, aussi des finissants d'une école française en milieu minoritaire dans le sud-est de l'Ontario, viennent d'ailleurs confirmer cette tendance :

Les élèves nous confirment que leurs décisions sont faites d'abord et avant tout en fonction de la réputation du programme convoité puis de l'institution, quoique la proximité géographique devienne un facteur important au moment du tri des offres d'admission. (Lamoureux, 2007, p. 151)

La deuxième étude qui me sert de point de comparaison est un rapport écrit par Labrie, Lamoureux et Wilson en juin 2009 et qui a pour titre : *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario : Le choix des jeunes*. Dans cette étude produite par le Centre de recherche en éducation franco-ontarienne (CREFO), les chercheurs ont voulu en savoir plus sur les choix que les jeunes francophones de l'Ontario font au moment d'entreprendre des études postsecondaires. Vers quels programmes se dirigent-ils? Dans quels établissements s'inscrivent-ils? Pour quelle langue optent-ils dans leur choix de programmes et d'établissement? Quel rôle la distance géographique joue-t-elle dans ces décisions (Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009, p. i) ? Pour répondre à cette question, ils ont examiné les publications existantes, ont analysé les données statistiques colligées par le service d'admission des collèges et des universités de l'Ontario et ont interviewé un échantillon de conseillers en orientation du système scolaire de langue française. En somme, voici quelques points dignes d'intérêt qui sont ressortis de la recension des publications:

- les francophones de l'Ontario sont sous-représentés aux études postsecondaires;

- la majorité des élèves des écoles secondaires de langue française souhaitent poursuivre des études postsecondaires en français à proximité du foyer parental;
- l'éloignement géographique est un réel obstacle à la poursuite d'études postsecondaires;
- les élèves des écoles secondaires de langue française qui veulent étudier dans des établissements postsecondaires anglophones se sentent peu appuyés par l'école dans le processus de transition;
- les diplômés des écoles secondaires de langue française vivent des défis d'ordre linguistique lors de leur transition tant vers des établissements postsecondaires anglophones que francophones éloignés du foyer parental.

(Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009, p.11)

L'analyse des données fournies par les services d'admission des collèges et des universités révèle que:

- la grande majorité des jeunes francophones se dirigent vers les études collégiales bien davantage que vers les études universitaires;
- les jeunes filles francophones sont très majoritaires pour ce qui est de l'accès aux études postsecondaires, surtout à l'université, mais aussi au collège;
- la proximité ou l'éloignement des établissements postsecondaires constituent un facteur déterminant dans le choix des jeunes;
- si la majorité (environ 56 %) des jeunes francophones se dirigent vers des programmes d'études postsecondaires en français, une proportion importante se dirige quand même vers des établissements de langue anglaise.

(Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009, p. 33)

Les entretiens avec un échantillon de conseillers en orientation montrent que ceux-ci ont un préjugé favorable envers l'université. Selon les conseillers, ce préjugé semble aussi exister chez les parents des jeunes francophones. De plus, l'étude révèle que puisque les conseillers en orientation sont au service des écoles de langue française, il en ressort une loyauté envers les institutions postsecondaires francophones, au détriment d'établissements de langue anglaise (p. 32). Finalement, Labrie, Lamoureux et Wilson (2009) en arrivent donc une conclusion un peu contradictoire :

En somme, si les études universitaires jouissent de la faveur populaire, et si l'école de langue française privilégie les établissements postsecondaires de langue française, les jeunes, eux, optent d'abord et avant tout pour des études postsecondaires à proximité du foyer familial, des études collégiales pour la plupart, et pour beaucoup d'entre eux des études postsecondaires en langue anglaise. (p. 34)

La troisième étude qui me sera utile dans mon exercice de comparaison a été réalisée par Allard, Landry et Deveau (2009) auprès de jeunes francophones de partout au pays, incluant les jeunes francophones de l'Île-du-Prince-Édouard.¹⁶ Cette étude visait trois objectifs : 1) étudier les aspirations éducationnelles des élèves de 12^e année des écoles francophones en milieu minoritaire; 2) analyser les facteurs qui pourraient être liés à leurs intentions d'entreprendre des études postsecondaires; et 3) analyser les facteurs qui pourraient être liés aux intentions de ces élèves de faire ces études en français et de travailler dans leur région d'origine après les études postsecondaires (p. 1).

Les résultats de cette étude montrent que :

¹⁶ Les résultats obtenus dans les écoles françaises de l'Île sont regroupés sous l'appellation « Atlantique », qui comprend l'Î.-P.-É., Terre-Neuve et Labrador et la Nouvelle-Écosse. Le Nouveau-Brunswick a sa propre catégorie.

- les communautés francophones n'ont pas à s'inquiéter de l'intérêt que leurs élèves portent envers les études postsecondaires, car de façon générale, les aspirations éducationnelles des élèves sont très élevées (surtout chez les filles);
- un pourcentage important d'élèves de 12^e année des écoles françaises choisissent de poursuivre leurs études postsecondaires dans des établissements anglophones ou dans des programmes offerts principalement en anglais dans des établissements bilingues. Ce phénomène est plus important en Atlantique et dans l'Ouest/Nord et serait souvent relié à l'absence, dans certaines régions, d'établissements postsecondaires francophones ou de programmes d'études offerts en français dans les domaines d'intérêt des élèves;
- les distances considérables entre les établissements postsecondaires offrant les programmes d'études désirés par les élèves est un problème important;
- de faibles notes en français est la raison la plus souvent invoquée par les élèves pour ne pas entreprendre des études postsecondaires en français;
- un peu moins de 4 élèves sur 10 disent avoir l'intention de s'établir dans leur région pour y faire carrière après leurs études postsecondaires. Les défis dans le secteur de l'économie que vivent certaines communautés francophones en situation minoritaire sont en partie responsables pour ces données.

(Allard, Landry et Deveau, 2009, p. 13-14)

Ces trois études me permettront de mieux situer les réponses de mes participants par rapport à ce qui se passe ailleurs au pays.

Les finissants de l'école Évangéline : tendances

Puisque mon étude s'intéresse aux choix faits par les finissants désireux de poursuivre des études postsecondaires et aux différentes expériences vécues par ceux-ci, j'ai demandé au

personnel de l'école Évangéline de dresser un bref portrait de la situation. Depuis les cinq dernières années scolaires, le conseiller en orientation de l'école a compilé des données intéressantes sur le choix d'institution postsecondaire des finissants de 12^e année. Voici un bref aperçu des tendances observées :

Tableau 5.3 : Statistiques sur le cheminement postsecondaire des finissants de l'école Évangéline.

Année (juin)	Nombre de finissants	Université	Collège	Marché du travail
2005	30	11	14	5
2006	33	8	16	9
2007	31	14	10	7
2008	24	8	10	6
2009	26	11	9	6

Année (juin)	Nombre de finissants	Collège français	Collège anglais	Université française	Université anglaise
2005	30	6	8	8	3
2006	33	5	11	4	4
2007	31	3	7	10	4
2008	24	3	7	4	4
2009	26	5	4	4	7

Source : École Évangéline

Ces données montrent que le pourcentage de finissants qui poursuit des études secondaires après la 12^e année reste assez constant d'année en année (toutes proportions gardées). Ces données quantitatives nous permettent aussi de faire quelques parallèles avec l'étude de Labrie, Lamoureux et Wilson (2009). D'abord, les finissants de l'école Évangéline semblent confirmer la tendance observée dans les écoles de langue française de l'Ontario au sujet de la popularité des collèges par rapport aux universités. Trois cohortes sur cinq montrent qu'effectivement, plus de finissants ont opté pour un cours collégial après la 12^e année. Deuxièmement, pour ce qui est du choix de la langue du programme d'études postsecondaires, il semble que les résultats fluctuent d'année en année, mais une tendance facilement observable concorde à la fois avec les résultats du rapport de Labrie, Lamoureux et Wilson (2009) et celui d'Allard, Landry et Deveau (2009):

une proportion assez importante se dirige vers des établissements de langue anglaise, et le pourcentage de finissants qui se dirige vers des institutions de langue française se situe entre 36 et 56 %.

L'analyse des données qualitatives fournies par les sept participants de mon étude permet de vérifier où les finissants de l'école Évangéline se situent par rapport aux jeunes de l'Ontario et du reste du Canada au sujet d'autres thèmes, comme les raisons qui justifient leur choix d'établissement postsecondaire et les défis qui accompagnent la transition entre le secondaire et le collège/l'université.

Le choix des sept participants : facteurs déterminants

C'est lors du premier entretien avec les participants que nous avons tenté d'établir ensemble les principaux facteurs qui ont influencé leur prise de décision. Les réponses de ceux-ci se trouvent dans la section « La vie scolaire de... : la douzième année » de chaque récit au chapitre quatre et sont aussi résumées dans le tableau 5.4. En général, les facteurs identifiés par mes participants confirment les mêmes tendances que celles observées par les autres chercheurs cités dans la section précédente et vont aussi de pair avec ceux mentionnés par les élèves de l'étude de Lamoureux (2007); la réputation perçue du programme ou de l'institution et les raisons d'ordre financier (proximité géographique et bourses d'études) sont des facteurs omniprésents.

Tableau 5.4 : Résumé des principaux facteurs qui ont influencé le choix d'une institution postsecondaire

Participants	Facteur #1	Facteur #2	Facteur #3
Sophie	Réputation du programme	Bourses d'études	Proximité géographique
Amy	Réputation du programme	Proximité géographique	
Caroline	Éloignement géographique	Réputation du programme	Communication avec un professeur
Julie	Langue française	Réputation de l'établissement	Bourses d'étude
Jean	Réputation de l'établissement	Langue française	
Cédric	Proximité géographique et Langue française*	Réputation de l'établissement	Bourses d'études
Jason	Langue française et Bourses d'études*	Proximité géographique	

*Raisons identifiées comme étant « des facteurs égaux » par le participant lui-même.

Cependant, un fait intéressant ressort de l'analyse du tableau 5.4. Chez les quatre participants qui ont choisi de poursuivre leurs études en français, le facteur langue se retrouve au premier rang dans trois cas (Julie, Cédric et Jason) sur quatre. Pour ces jeunes, étudier en français était plus qu'un facteur; c'était une condition. Ils n'ont d'ailleurs pas pris la peine d'envoyer une demande d'admission dans des institutions anglophones. Chez les trois participantes qui ont opté pour un établissement postsecondaire anglophone, le facteur langue n'apparaît pas du tout. En d'autres mots, elles ne voulaient pas fréquenter un établissement anglophone à tout prix. Au contraire, deux des trois participantes qui ont arrêté leur choix sur un établissement postsecondaire anglophone ont affirmé lors du premier entretien que si le programme qu'elles convoitaient avait été disponible en français, elles auraient mieux aimé poursuivre leurs études postsecondaires dans cette langue :

Sophie : Comme j'avais tout l'temps pensé d'aller en français...

(Entretien #1, mai 2008, p. 20)

Caroline : Comme j'aimerais qu'ça soit en français là, mais...(rire) ça va en anglais. (Entretien #1, mai 2008, p. 19)

Dans le cas de Sophie, l'excellente réputation du Atlantic Veterinary College à UPEI a vraiment pesé lourd dans la balance. Elle s'est vraiment demandé pourquoi elle ne profiterait pas de la proximité d'une telle institution. L'obtention d'importantes bourses d'études a vite mis fin au débat entre la langue d'éducation et l'opportunité de profiter d'un programme qui est un véritable chef de file dans le domaine de la médecine vétérinaire au Canada à peu de frais. Pour une jeune de l'Île, étudier la médecine vétérinaire en français impliquerait un déménagement à Montréal, puisque c'est l'endroit le plus près de l'Île où on offre ce cours. C'était d'ailleurs quelque chose que Sophie croyait faire après le secondaire : partir de la province. Après mûre réflexion, elle en est venue à voir plusieurs avantages à pouvoir rester à l'Île.

[...] j'ai juste pensé comme, j'ai été à une école française, pis si j'va à une université anglaise, ben là j'serai plus balancée pour le bilinguisme pis, y'a aussi l'fait que le collège à UPEI c'est le meilleur pis, j'sais qu'c'est là que j'veux aller là, pis ça m'laisse proche aussi de mon chum pis d'ma famille. (Sophie, Entretien #1, mai 2008, p. 20)

Pour Caroline, son plan d'origine impliquait l'Université Laval, à Québec. Après s'être informée, elle a appris qu'elle devrait faire au moins une année de Cégep avant de pouvoir entrer en première année dans la faculté de musique. C'est à ce moment-là qu'elle a décidé de se tourner vers MUN, puisqu'elle avait déjà eu la chance de suivre une formation en musique avec un professeur de cette université.

Dans le cas d'Amy, le programme qu'elle a choisi (Sport and Leisure Management à Holland College) n'existe tout simplement pas dans les institutions collégiales francophones. Il existe des programmes qui sont semblables mais qui n'ont pas la composante administration.

Lorsque je lui ai demandé de supposer qu'un tel programme existait dans un collège francophone, quelle langue choisirait-elle? Voici ce qu'elle m'a répondu :

J pense j'aurais regardé aux deux, comme si ç'aurait été exactement exactement exactement pareil, d'une manière j pense j'aurais p't-être pris anglais pour tous les termes pis ça pis pour plus tard comme pour l'travail, mais d'une manière de savoir les termes en français ç'aurait été comme un atout à cause que j peux toujours l'apprendre anglais. J'sais pas, j me dis toujours ça dans ma tête, là, comme quand j'irai au travail j m'ai dit « O.K. chus bilingue pis j'sais ça en français, pis z'eux allant m'apprendre vraiment vite en anglais. » Tu sais c'que j'veux dire? J le vois des deux manières, j'sais pas... j'aurais p't-être pris l'français. (Amy, Entretien #1, juin 2008, p. 35)

Les études mentionnées plus tôt dans ce chapitre accordent beaucoup d'importance au facteur de la distance géographique. En fait, il constitue un « réel obstacle à la poursuite d'études postsecondaires » pour Labrie, Lamoureux et Wilson (2009) alors que pour Allard, Landry et Deveau (2009), « la distance considérable entre les établissements postsecondaires offrant les programmes d'études désirés par les élèves est un problème important ». Il est certain que de façon générale, l'éloignement géographique vient augmenter les coûts associés à l'éducation postsecondaire. Dans le cas de mes sept participants, je dirais que ce facteur n'a pas eu d'importance majeure dans le processus de décision. Seule Caroline tenait à partir de l'Île ; dans son cas, l'éloignement géographique était un facteur positif, puisqu'il n'empêchait pas la poursuite des études postsecondaires en français ou en anglais. On pourrait appliquer le même raisonnement à la situation de Jason, qui voulait aussi, au départ, quitter la région pour ses études collégiales. Un concours de circonstances (voir p. 116-117, chapitre 4) a fait en sorte qu'il est

demeuré à l'Île. En fin de compte, Jason a réalisé que rester chez ses parents était peut-être une meilleure décision sur le plan financier. Pour Sophie, la distance géographique a peut-être eu un impact sur le choix de la langue de l'établissement postsecondaire, car son premier choix était d'aller à Montréal pour suivre son cours de médecine vétérinaire en français. Les deux autres participants qui ont mentionné le facteur de la distance géographique sont Cédric et Amy ; dans les deux cas, le désir de ne pas trop s'éloigner a dicté leur choix d'établissement postsecondaire, sans toutefois affecter le facteur langue. Cédric a trouvé ce qu'il voulait à l'Université de Moncton, alors qu'Amy a choisi Holland College pour des raisons de programme.

Au chapitre deux, je me questionnais au sujet de l'influence du facteur familial sur le processus de prise de décision à propos des études postsecondaires. Je me demandais si, par exemple, la francité et les choix langagiers du milieu familial (influencés, jusqu'à un certain point, par la vitalité linguistique du milieu) pouvaient être un facteur déterminant dans le choix d'un établissement postsecondaire, car au plan scolaire, tous les participants ont fréquenté la même école. Dans les sept cas, je ne peux pas faire de liens entre les comportements langagiers de la famille et le choix de la langue d'instruction au niveau postsecondaire. Chez les trois participantes qui ont choisi un établissement anglophone, deux d'entre elles proviennent de familles qui affichent un haut degré de francité. Chez ceux qui ont opté pour un établissement francophone, un d'entre eux provient d'une famille exogame et il est le seul qui ait grandi à l'extérieur de la région Évangéline, donc dans un milieu anglo-dominant. Il ne semble donc pas y avoir de lien entre le facteur familial et le choix des jeunes dans les sept cas de mon étude. Le seul effet que j'ai pu observer serait que la famille influence parfois la priorisation d'un établissement en particulier. Par exemple, Cédric voulait en grande partie étudier à Moncton parce que sa mère y a fait ses études. Le cas de Jean est un peu similaire: il a choisi l'Université

Sainte-Anne parce qu'autres membres de sa famille sont allés avant lui et ont pu lui parler de leur expérience.

Pour conclure cette partie, j'aimerais souligner l'absence de deux facteurs. L'un d'eux était pourtant ressorti dans l'étude pancanadienne d'Allard, Landry et Deveau (2009). Selon cette étude, de faibles notes en français est la raison la plus souvent invoquée par les finissants des écoles de langue française pour ne pas entreprendre des études postsecondaires en français (p. 14). Cette raison n'a jamais fait surface durant mes entretiens avec les participants de mon étude. En fait, aucun des sept participants n'a mentionné la qualité de leurs compétences langagières lorsque nous avons discuté des facteurs qui ont influencé leur décision. Les seuls commentaires recueillis à ce sujet lors du premier entretien proviennent de Cédric, qui a affirmé se sentir à l'aise avec la grammaire française et de Caroline, qui a exprimé quelques doutes à propos de ses compétences à l'écrit dans sa langue seconde (l'anglais). L'autre facteur absent est celui de la valeur marchande de la langue. Cette notion, qui se trouve souvent au centre du discours sur l'importance de parler français et de maintenir ses compétences, ne semble pas constituer un facteur déterminant dans le choix d'une institution postsecondaire. Certains participants, dont Sophie, Amy, Cédric et Jean, ont brièvement touché le sujet des avantages économiques liés au bilinguisme sur le marché du travail, mais personne n'en a fait un critère de premier plan pour justifier le choix d'un programme postsecondaire.

En résumé, celles qui ont choisi de poursuivre leurs études dans un établissement de langue anglaise ne l'ont pas fait pour des raisons d'ordre linguistique ou par aliénation ; ce sont d'autres facteurs, comme la réputation du programme ou de l'établissement et des raisons d'ordre financier, qui ont fait pencher la balance. Par contre, la langue représente un facteur de premier ordre pour ceux et celle qui ont opté pour un établissement francophone. Voyons

maintenant comment s'est passé le premier semestre au niveau postsecondaire pour les sept jeunes qui ont participé à mon étude.

Le premier semestre au niveau postsecondaire : *l'expérience vécue*

Les réponses obtenues lors des échanges par courriel et du deuxième entretien me permettent de tirer quelques conclusions sur l'expérience vécue par les sept participants lors de leur premier semestre au niveau postsecondaire. D'abord, je ferai un résumé de l'expérience globale vécue par les participants. Ensuite, je m'intéresserai à l'expérience vécue sur les plans académique et sociolinguistique.

L'expérience globale

De façon générale, les sept participants de mon étude ont vécu une expérience positive lors de leur premier semestre au niveau postsecondaire. En fait, je n'ai pas décelé de difficultés ou de problèmes majeurs, autre que la période d'adaptation nécessaire et normale qui est le lot de tous les jeunes qui passent par le processus de transition école secondaire-université/collège. En d'autres mots, personne n'a abandonné en cours de route et tous les participants ont réussi à s'ajuster à leur nouvelle réalité, certains mieux que d'autres. Par ailleurs, tout le monde a paru satisfait de son choix de programme et d'établissement. Lorsque j'ai envoyé les trois questionnaires par courriel pendant les trois premiers mois de l'automne 2008, j'ai demandé aux participants de m'indiquer, sur une échelle de 1 à 10, comment ils se sentaient à ce moment (10 = excellent ! et 1 = pas bien du tout). Voici les réponses que j'ai obtenues :

Tableau 5.5 : Comment vous sentez-vous présentement ? (Sur une échelle de 1 à 10)

Participants	Courriel # 1 (envoyé le 8 septembre 2008)	Courriel # 2 (envoyé dans la semaine du 19 octobre 2008)	Courriel # 3 (envoyé dans la semaine du 23 novembre 2008)
Sophie	7	8	9
Amy	9	8	8
Caroline	10	10	10
Julie	9	9	9
Jean	10	8.5	9
Cédric	8	9	8
Jason	10	10	9 ou 8

Mon premier constat est que toutes les réponses sont supérieures à 7, avec une moyenne de 8.9.

Ensuite, on peut voir que Caroline se démarque un peu des autres par ses réponses. Bien que tout le monde ait vécu une belle expérience, je dirais que Caroline est celle qui adore le plus son nouvel environnement (MUN). Julie est l'autre participante qui a donné des réponses identiques à chaque courriel. Dans l'ensemble, il ne semble pas y avoir de tendance générale observée ; tout le monde a su passer au travers du premier semestre sans trop de heurts.

L'expérience académique : la langue et les cours

Selon les recherches faites par Lamoureux (2007), « la littérature scientifique sur la transition à l'université présente typiquement la première année d'études postsecondaires en trois moments : se confronter à l'inconnu, s'adapter et enfin s'affilier » (Coulon, 1997, dans Lamoureux, 2007, p. 154). Cependant, Lamoureux n'a pas remarqué de linéarité dans les étapes de transition mentionnée par Coulon; elle croit que l'adaptation prend plutôt une forme cyclique. De plus, la durée de chaque étape peut être différente d'une personne à l'autre : « pour certains, la transition d'une étape à l'autre se réalise en quelques jours, voire même quelques semaines, alors que pour d'autres, elle peut se jouer sur des mois, voire même des années » (Lamoureux, 2007, p. 157). Pour évaluer la transition au niveau postsecondaire sur le plan linguistique à l'intérieur

des cours, j'ai utilisé les réponses aux questions envoyées par courriel ainsi qu'une partie du deuxième entretien. J'ai choisi de regrouper les commentaires des jeunes en deux clans : réponses de celles qui se sont dirigées vers un établissement postsecondaire anglophone et réponses de ceux qui ont opté pour une institution francophone.

Sophie, Amy et Caroline ont toutes les trois choisi de faire leurs études postsecondaires dans un établissement anglophone (UPEI, Holland College et MUN, respectivement). Dans les trois cas, aucun problème de langue n'est venu alourdir leur expérience académique. Toutes les trois ont vécu une expérience en commun : après la confrontation initiale des premiers jours, elles ont toutes dû effectuer des ajustements mineurs au niveau linguistique. Pour Sophie, c'est dans les cours de chimie et de mathématiques que quelques changements ont été nécessaires. Selon elle, deux semaines ont suffi pour faire les « conversions » nécessaires au bon fonctionnement de son apprentissage (par exemple, apprendre la nomenclature des différents composés chimiques en anglais, apprendre le langage des mathématiques en anglais). Même chose pour Caroline qui a dû apprendre à composer avec un niveau de vocabulaire un peu plus recherché dans son cours d'anglais où la poésie était à l'honneur.

Amy, quant à elle, a remarqué avoir besoin de plus de temps de réflexion avant de répondre à une question des professeurs lors des premières semaines. Comme Sophie et Caroline, elle a indiqué avoir eu besoin d'ajuster sa connaissance du vocabulaire dans certains cours, notamment la terminologie relative à l'anatomie humaine et à la comptabilité. Selon Amy, le fait que ses professeurs soient au courant qu'elle est francophone a facilité le processus de transition ; ceux-ci s'informent souvent pour être sûrs qu'elle a bien compris. La présence de deux autres étudiantes acadiennes a aussi été un facteur positif. Elles n'hésitent pas à s'entraider

si l'une d'entre elles n'a pas bien compris. Somme toute, les trois participantes ont réussi à s'affilier assez rapidement sans problème majeur.

Julie, Jean, Cédric et Jason ont choisi un établissement postsecondaire francophone (Université Sainte-Anne pour les deux premiers, Université de Moncton et Collège Acadie pour les deux autres). Parmi ces quatre participants, deux d'entre eux ont suivi un cours de français lors du semestre d'automne 2008. Jean a dû passer un test de classement pour connaître son niveau de cours approprié. Il a fini par suivre un cours de base qui, selon lui, permet de réviser tout le contenu du cours de français de la 9^e à la 12^e année. Jean n'est pas surpris de son classement et il entend bien profiter de son passage à l'Université Sainte-Anne pour améliorer ses compétences en français. Jason est l'autre participant qui a un cours de français à l'horaire cet automne-là. Comme Jason l'a lui-même mentionné au chapitre quatre, ce cours, un peu fait sur mesure pour des gens qui n'ont pas le français comme langue maternelle, s'est avéré très facile pour lui. Quand à Cédric, il n'a pas de cours de français proprement dit, mais il suit un cours d'études littéraires. De plus, puisqu'il étudie en information-communication (infocom), les fautes de grammaire et d'orthographe comptent en tout temps et ce, dans tous les cours. Durant le deuxième entretien, Cédric a révélé que pour les étudiants de première année en infocom, chaque professeur enlève deux points par faute dans n'importe quelle production écrite. Le montant de points par faute augmente au fur et à mesure que l'étudiant progresse dans le programme. Pour Cédric, porter une attention particulière à sa grammaire revêt une importance cruciale. Il a d'ailleurs très bien réussi dans ce domaine en étant parmi les quelques étudiants qui ne perdent que peu de points pour les fautes. Cédric a dit que les notions de grammaire apprises à l'école Évangéline lui ont été grandement utiles.

Julie est la seule qui a connu des difficultés non négligeables au niveau de la langue écrite dans ses travaux. Ses professeurs ont tôt fait de lui faire comprendre qu'elle devait améliorer la qualité de ses textes si elle veut bien réussir à l'université. Comme Julie l'a elle-même expliqué (voir chapitre quatre), elle ne travaillait peut-être pas autant qu'elle aurait dû dans ses cours de français au secondaire et rendue à l'université, elle ne fait pas trop attention à cet aspect d'un travail académique; ses lacunes viennent maintenant la rattraper. Elle a donc dû redoubler d'ardeur dans cet aspect de la vie d'une étudiante universitaire.

Au niveau de la compréhension orale, trois participants qui ont fréquenté des établissements francophones ont affirmé avoir connu de petites difficultés avec l'accent d'un professeur en particulier. Julie et Jason ont dû s'adapter à l'accent québécois d'une de leurs professeurs. Julie dit avoir eu particulièrement de la difficulté à comprendre cette professeure; elle a dû recourir aux notes de cours préparées pour les étudiants pour être sûre de bien saisir. Dans le cas de Jason, c'est plus au niveau de la communication avec un professeur qu'il y a des petits défis. Le professeur en question ne parle pas bien l'anglais, alors il doit constamment s'assurer d'utiliser les bons mots français pour bien se faire comprendre. Ils ont bien réussi à s'arranger. Du côté de Jean, c'est un professeur d'origine africaine qui lui pose des défis dans le domaine de la compréhension orale.

Les sept participants de mon étude ont dû, en plus de s'ajuster au niveau linguistique, apprendre à devenir des « étudiants » universitaires ou collégiaux, et à bien gérer leur indépendance. Certains participants ont un peu appris à la dure, alors pour d'autres, les choses se sont passées plus doucement. Par exemple, Julie a vite compris l'importance d'assister à tous ses cours, même si les professeurs ne prennent pas les présences. Tous ont tôt fait de reconnaître que le niveau universitaire est plus exigeant que l'école secondaire. Certains, comme Julie et Cédric,

pensent que la prise de notes nécessite une bonne période d'ajustement et constitue le plus grand changement par rapport au secondaire. Après une mauvaise expérience, Jean doit rapidement apprendre à mieux se préparer pour un examen. Sophie, Amy, Caroline et Jean sont tous d'accord pour dire que la charge de travail diffère grandement de ce à quoi ils étaient habitués au secondaire. Cédric a souligné le fait que les professeurs ont de plus grandes attentes envers les étudiants. Quoiqu'il en soit, de façon générale, tous sont sortis gagnants et plus confiants de cette expérience. Aux dires des deux participants qui ont choisi d'étudier au niveau collégial, leurs notes au niveau postsecondaire se sont avérées être plus élevées qu'au secondaire dans certains cours. Bien que le deuxième entretien ait été effectué avant le dévoilement de tous les résultats d'examens de fin de session, il semble que tous les participants aient réussi leurs cours. Certains d'entre eux, comme Julie et Jean, se promettent de meilleurs résultats lors du semestre d'hiver 2009. Ils sont conscients qu'ils peuvent faire mieux et que ce premier semestre a servi de période de transition.

En somme, autre que la période normale d'adaptation qui caractérise la transition au postsecondaire, mes participants n'ont pas vécu d'expérience particulière ou de difficultés liées à l'élément linguistique au niveau académique. Seule Julie a connu des difficultés significatives sur le plan linguistique qui pouvaient mettre sa réussite académique en danger. Toutefois, un changement d'habitudes de travail et d'attitude a suffi pour pouvoir apporter une amélioration. Pour ce qui est des autres participants, je n'ai noté aucun problème majeur. L'analyse de l'expérience vécue des participants révèle que contrairement au constat fait par Labrie, Lamoureux et Wilson (2009), les sept diplômés de l'école Évangéline de mon étude n'ont pas vécu des défis d'ordre linguistique lors de leur transition, tant vers des établissements postsecondaires anglophones que francophones.

L'expérience sociolinguistique : langue et vie sociale

Dans son étude faite auprès de quinze finissants d'une école de langue française du sud-ouest de l'Ontario, Lamoureux (2007) s'est rendu compte qu'un élément important de l'expérience universitaire de ses participants était lié à la création ou le maintien d'un cercle d'amis. C'est pourquoi cette section est dédiée à l'aspect social de l'expérience postsecondaire. Tout d'abord, j'analyserai la manière dont les participants de mon étude ont confronté leur nouvel environnement sur le plan social. Comment la création d'un nouveau réseau social s'est-elle déroulée pour eux? Ensuite, j'examinerai la place de l'identité linguistique dans ce processus, pour enfin terminer avec le questionnement de cette identité.

Selon les propos qu'ils ont tenus dans leurs courriels et lors du deuxième entretien, tous les participants sont emballés par l'idée de commencer une nouvelle aventure. Certains sont plus appréhensifs que d'autres, mais tous ont approché le début du semestre d'automne 2008 avec beaucoup d'ouverture et d'enthousiasme. Ils ont tous paru prêts à faire ce qu'il faut pour rencontrer le plus de personnes possible, surtout ceux et celles qui se retrouvent seuls dans un environnement totalement inconnu où il n'y a pas d'autres jeunes de la région Évangéline, comme Cédric (Moncton) et Caroline (Saint-Jean de Terre-Neuve). Ces derniers ont choisi d'habiter en résidences, ce qui offre souvent un accès facile à un nouveau cercle d'amis. Même s'il y a déjà d'autres jeunes de la région Évangéline à Pointe-de-l'Église, Julie a aussi décidé d'aller vivre en résidences en partie pour pouvoir se faire de nouvelles connaissances plus rapidement. En fait, elle montre une certaine fierté d'avoir pu se faire beaucoup de nouveaux amis qui ne viennent pas de l'Île et elle est convaincue qu'elle a « une plus belle expérience socialement » (Julie, Entretien #2, décembre 2008, p. 29). Selon Lamoureux (2007), le réseau social constitue un élément clé de la période de transition car il apporte une certaine stabilité

dans l'inconnu. De plus, la création d'un tel réseau facilite la rupture avec le milieu familial. Les sept participants de mon étude ont bien réussi à s'intégrer socialement au milieu postsecondaire. Cependant, il n'est pas étonnant de constater qu'ils n'ont pas tous connu exactement la même expérience.

Si Caroline, Cédric et Julie se lancent tête première dans la création d'un tout nouveau cercle d'amis, Amy, Sophie et Jean se tissent un réseau social où les vieilles connaissances de la région Évangéline occupent une place importante. D'abord, Amy et Sophie habitent ensemble à Charlottetown, donc non loin de leurs familles, dans un quartier où résident beaucoup d'autres jeunes de la région Évangéline. Cela vient faire en sorte que pour elles, il est possible de maintenir des liens avec leur « ancienne vie ». Autrement dit, elles n'ont pas besoin de repartir à zéro, comme c'est le cas pour Caroline et Cédric. On pourrait dire la même chose au sujet de l'expérience vécue par Jean : il habite à côté d'un membre de sa famille à Pointe-de-l'Église, et fréquente les amis de celui-ci ou avec d'autres connaissances de l'Île. J'aimerais spécifier que Jean, Amy et Sophie ont aussi tous les trois rencontré beaucoup de nouveaux amis dans leur établissement respectif et ont beaucoup apprécié l'aspect social de leur expérience.

Jason, lui, a vécu une expérience sociale très différente des autres. Il est celui qui a le plus ressenti le grand vide laissé par le départ de ses amis proches vers d'autres villes. Puisqu'il est resté chez ses parents dans la région Évangéline, la confrontation au nouvel environnement n'a pas été aussi forte. De plus, le faible nombre d'étudiants au Collège Acadie a fait en sorte qu'il n'a pas vraiment eu la chance de faire beaucoup de nouvelles connaissances. En plus du faible nombre d'étudiants, Jason doit faire face au fait qu'il est le seul de son âge dans son programme. Il est facile de voir qu'il se sent seul et qu'au niveau social, son expérience n'a pas été aussi enrichissante. Jason n'est cependant pas le seul qui a dû apprendre à socialiser avec des étudiants

plus vieux que lui. C'est aussi le cas de Sophie à UPEI. Lors du deuxième entretien, j'ai pu voir que le fait qu'un bon pourcentage des étudiants dans son programme soit dans la mi-vingtaine l'a un peu déstabilisée au début.

L'intégration sociale représente donc une partie importante du processus de transition de l'école secondaire au milieu postsecondaire. J'aimerais maintenant examiner la place de la langue ou de l'identité linguistique dans le cheminement vers l'affiliation et l'expérience d'être étudiant universitaire/collégial. Les êtres humains ont comme réflexe naturel de rechercher la compagnie de leurs semblables; ceci est particulièrement vrai lorsqu'une personne se retrouve soudainement en terrain inconnu. On cherche souvent à s'associer avec des gens qui nous ressemblent et qui présentent des caractéristiques similaires. L'une des beautés de l'environnement postsecondaire, c'est qu'il est plus facile de se retrouver avec des gens qui partagent les mêmes intérêts puisque les étudiants font un choix de programme. Au secondaire, tous les élèves suivent plus ou moins les même cours et tous doivent suivre une formation assez générale. À l'université ou au collège, les étudiants peuvent étudier dans un domaine qui les intéresse vraiment, et ils peuvent rencontrer des jeunes aux goûts et aux intérêts semblables aux leurs. Est-ce que la langue française peut constituer un critère dans le développement du réseau social pour les jeunes de mon étude? Lamoureux (2007) fait un constat intéressant au sujet du rôle que joue l'identité linguistique dans le processus d'intégration au milieu postsecondaire de ses participants :

La langue française comme lien de ressemblance n'a pas encore sa place ou n'est pas suffisante dans les critères de lien d'amitié ou encore, les participants n'ont-ils pas rencontrés de personnes qui leur ressemblent au plan linguistique. À ce moment de transition, l'identité linguistique n'est peut-être pas au premier plan

dans l'autocatégorisation qu'ils tiennent de voir chez l'autre. Toutefois, comme ces jeunes sont habitués à constituer une minorité « invisible » et « inaudible » dans la communauté nonscolaire, ils ne considèrent peut-être pas l'identité linguistique comme un marqueur explicite qui permet de trouver d'autres jeunes qui leur ressemblent au plan linguistique. (Lamoureux, 2007, p. 173)

Quel a été le rôle du marqueur linguistique dans l'expérience vécue par les jeunes de mon étude au niveau de l'appropriation de leur nouvel environnement? Je dirais que la réponse est plutôt complexe et varie selon la situation de chaque participant. D'un côté, je pense que pour les participantes de mon étude qui fréquentent un établissement anglophone, l'identité linguistique pouvait difficilement être un critère de premier plan dans la création d'un nouveau cercle d'amis, car elles se disaient probablement qu'elles ne rencontreraient pas d'autres francophones dans leur programme. Si, par hasard, d'autres francophones se trouvent dans leur cours, c'est un bonus. Ce fut le cas pour Sophie et Amy, qui se sont tout de suite associées à des étudiantes acadiennes de leur programme. Dans le cas de Sophie, il s'agit d'une vieille amie, alors que pour Amy, ce sont de nouvelles connaissances, dont une Acadienne de la Nouvelle-Écosse. Cependant, elles ne se limitent pas à ces quelques personnes et leur réseau social s'agrandit au fur et à mesure que le semestre progresse. Je pense que pour ces deux participantes, le fait d'avoir trouvé ces amies francophones a peut-être constitué le point de départ de leur intégration au milieu social postsecondaire. D'un autre côté, le fait que Sophie et Amy aient gardé leurs amis de la région Évangéline à l'intérieur de leur cercle d'amis indique peut-être qu'inconsciemment, le marqueur linguistique représente un facteur de premier plan. Elles ont peut-être choisi de s'associer aux autres jeunes de la région Évangéline qui vivent à Charlottetown pour maintenir une connexion avec leur milieu francophone d'origine. Une chose est certaine : ce facteur n'a pas fait l'objet

d'une attention particulière chez Caroline. De son propre aveu, elle n'a pas cherché de communauté francophone à Saint-Jean de Terre-Neuve et le français ne lui manque pas vraiment pour l'instant.

Je suis d'accord avec Lamoureux (2007) lorsqu'elle dit que les jeunes francophones en milieu minoritaire sont habitués à constituer une minorité « invisible » et « inaudible ». Ce trait minoritaire est en fait invisible et inaudible jusqu'à ce qu'il soit activé par le ou la jeune. En effet, il est facile pour Sophie, Amy et Caroline de passer pour des anglophones dans leur nouveau milieu, bien que leurs noms de famille soient acadiens. Néanmoins, Caroline et Amy ont toutes deux mentionné que leurs collègues de programme avaient décelé chez elles un certain accent lorsqu'elles parlent anglais. Dans le cas d'Amy, ses amis n'ont pas identifié cet accent comme étant français et ils ont été très surpris d'apprendre qu'elle était francophone. La même chose s'est produite dans le cas de Caroline, mais comme on entend fréquemment des accents différents sur le campus de MUN, les autres étudiants ne s'en sont pas formalisés. Dans les deux cas, l'attitude des autres étudiants est très ouverte et positive; ils les trouvent bien chanceuses de pouvoir parler deux langues, probablement pour des raisons reliées à la valeur marchande de la langue. Quant à Sophie, elle n'a pas parlé de la réaction des autres étudiants au sujet de ses compétences langagières. Toutefois, sa réaction face à l'épisode où un professeur francophone lui donne des explications en français devant son petit groupe de laboratoire (voir chapitre quatre p. 58-59) indique peut-être qu'elle tient à rester une minorité « invisible » et « inaudible ». Pourtant, les trois participantes qui ont opté pour un établissement postsecondaire anglophone ont un grand point en commun : elles ne cachent pas leur identité francophone et acadienne. Dans les trois cas, les professeurs et les collègues de classe savent que leur langue maternelle est le français. Seule Amy a vécu une expérience négative à ce sujet, lorsqu'une professeure s'est

mise à faire des blagues sur les Acadiens et les gens de l'ouest de l'Île en général. Toutefois, je n'ai pas réussi à comprendre si ces blagues étaient au sujet de l'identité linguistique des Acadiens ou au sujet du marqueur géographique (ouest de l'Île).

Chez les quatre participants qui ont vécu leur premier semestre au niveau postsecondaire dans un milieu francophone, le marqueur linguistique a joué un rôle différent. Cédric est le seul insulaire dans son programme d'infocom, et il ne connaît aucun ancien finissant de l'école Évangéline à Moncton. Il n'a donc pas d'autre choix que de bâtir son réseau social avec de nouvelles connaissances de provenances différentes. Julie a fait un peu la même chose, mais par choix, car il y a d'autres insulaires à l'Université Sainte-Anne. C'est d'ailleurs avec eux que Jean choisit de s'identifier lorsqu'il arrive à Pointe-de-l'Église. Il noue aussi de nouvelles amitiés avec d'autres étudiants du campus.

Cependant, Cédric, Julie et Jean ont tous vécu une situation similaire par rapport à leur identité linguistique. Comme il a été mentionné dans les récits du chapitre quatre, Julie et Jean ont eu à faire face aux critiques d'une étudiante francophone de la Colombie-Britannique au sujet du parler acadien. Il est évident que cette personne présente une attitude condescendante envers les Acadiens et juge que leur français n'est pas adéquat. Cédric a dû passer par la même expérience, mais avec certains étudiants internationaux qui semblent prendre plaisir à dévaloriser tout ce qui n'est pas un français « international » ou « de France ». Cette situation a, selon moi, eu deux effets. D'abord, Julie, Jean et Cédric ont tous trois eu la même réaction : ils ne se sont pas laissé influencer par des commentaires négatifs de la sorte et ils ont épaissi leur carapace. Je dirais même que leur fierté acadienne en est ressortie grandie si on en juge par leurs commentaires :

Jean : [...] non, moi j'parle comme ça citte pis toi tu parles comme ça, c'est comme « laisses-moi faire! » (Jean, Entretien #2, décembre 2008, p. 18)

Julie : J'dis « on est toutes Acadiens toi t'es pas, laisse-nous faire. » Comme j'sais pas. Comme elle est la seule qui est pas Acadienne, so... on est toute, so... pis elle est par icitte d'un [dans un] village acadien. C'est son problème, pas l'notre.

(Julie, Entretien #2, décembre, 2008, p. 12)

Cédric : [...] c'est plus un choc pour zeux, à cause que... ben y trouvent ça parmi toutes les Canadiens-français, les Québécois aussi tant qu'les Acadiens because qu'on a quand même des similarités dans la manière qu'on prononce, ça y trouvent ça assez déstructuré [...]. (Cédric, Entretien #2, décembre 2008, p. 17)

Les commentaires de Jean et Julie m'amènent au deuxième effet que cette situation a entraîné. Chez les participants de l'Université Sainte-Anne, on dénote un fort lien de solidarité entre les Acadiens de la Nouvelle-Écosse (comté de Clare, Chéticamp, Yarmouth) et ceux de l'Île, parce que selon Julie et Jean, leur parler se ressemble.¹⁷ Dans ce cas-ci, le marqueur linguistique devient un élément rassembleur et aide les locuteurs à développer leur réseau social.

Si l'accent ou les régionalismes ont un effet unificateur pour certains, même pour Sophie, pour qui cela fait chaud au cœur lorsqu'elle entend quelqu'un parler français avec l'accent de la région Évangéline à Charlottetown, Cédric, lui, y voit autre chose. Pour lui, les différents accents sont une source de dissension. Pour Cédric, le fait que les francophones du campus parlent avec des accents et des patois différents mènent automatiquement à des exercices de comparaison, ce qui n'est pas toujours positif :

¹⁷ Selon ce que j'ai pu comprendre, les Acadiens de la Nouvelle-Écosse forment un pourcentage considérable des étudiants dont le français est la langue maternelle sur le campus de l'Université Sainte-Anne. La présence des Acadiens du Nouveau-Brunswick semble plutôt faible. L'autre groupe important en termes de nombre est celui des Anglophones qui profitent du programme d'immersion française. Il est à noter que le nombre total d'étudiants inscrits à temps plein dans tous les programmes se situe sous la barre des 500.

V : [...] O.K., tu m'as dit qu't'as rencontré beaucoup d'nouvelles personnes, tu t'es fait beaucoup de nouveaux amis, y'en a qui viennent de l'international, y'en a qui viennent du Nouveau-Brunswick, sens-tu qu'vous avez un lien spécial parce que vous êtes toutes francophones?

C : Non, because j'trouve qu'y a beaucoup des différences. J'trouve des fois c'est « mon français est mieux, mon français est mieux. » (Cédric, Entretien #2, décembre 2008, p. 20)

Pour ce qui est de Jason, il est difficile d'évaluer le rôle du marqueur linguistique dans son expérience sociale, puisque les possibilités de socialisation avec des groupes de francophones de différentes provenances étaient pratiquement inexistantes. Jason a mentionné à quelques reprises que certains étudiants du Collège Acadie n'ont pas le français comme langue maternelle, mais il n'a rien dit au sujet de ses interactions avec eux. La plupart du personnel et de son entourage sont des gens de la région Évangéline, alors le manque de changement dans ce domaine rend toute comparaison plutôt difficile.

Je termine cette section avec quelques réflexions au sujet du questionnement de l'identité linguistique des participants de mon étude. Cette idée me vient du fait que certains participants de l'étude de Lamoureux (2007) sont passés par une phase de questionnement de leur identité linguistique pendant leur première année universitaire. Ce questionnement a pris différentes formes et a donné des résultats uniques pour chaque participant. Je trouve particulièrement utile et révélateur de décrire les cas de deux participants de l'étude de Lamoureux, afin de pouvoir ensuite faire un parallèle avec l'expérience vécue par les jeunes de mon étude.

D'abord, il y a l'histoire d'Emma, une participante qui provient d'un milieu familial anglo-dominant et qui a choisi de s'inscrire dans une université anglophone. Son choix était lié à

ses ambitions de carrière et à l'excellente réputation de l'université dans le domaine qui l'intéresse, pas à son affirmation linguistique. La remise en question a été instiguée par un professeur qui questionnait le sens d'appartenance à la francophonie d'Emma. Pour le professeur, celle-ci n'est pas francophone parce que son nom est anglais et elle n'a pas d'accent français lorsqu'elle s'exprime en anglais. Plutôt que de baisser les bras et d'accepter l'interprétation que « son supérieur » (contexte de relation de pouvoir) voulait lui attribuer, Emma « s'est sentie poussée à faire comprendre aux autres sa propre perception de ce que c'est d'être francophone en Ontario » (Lamoureux, 2007, p. 204).

Ensuite, il y a l'histoire de Guillaume, qui était le seul des quinze participants de Lamoureux à avoir choisi l'Université d'Ottawa parce qu'il tenait à poursuivre ses études postsecondaires en français et qui, après quelques semaines, a cherché à « modifier ses marqueurs identitaires afin d'être reconnu à titre de francophone par des francophones » (Lamoureux, 2007, p. 207). Lorsque Guillaume s'adressait à des francophones, ceux-ci avaient souvent tendance à lui répondre en anglais, pensant ainsi faciliter la communication pour lui. Suite à cela, il était devenu très préoccupé par l'idée de perdre son accent d'anglophone bilingue le plus vite possible. Ceci constitue un bon exemple de violence symbolique, un concept que Farmer et Heller définissent comme une

violence ne se limitant pas à un dispositif instrumental mis au service de la classe dominante, elle a été plus largement définie en tant que pouvoir d'imposer des significations (Dubar), un pouvoir qui s'exerce, plus globalement, à travers le jeu des acteurs. (Farmer et Heller, 2007, dans Lamoureux, 2007, p. 201-202)

En voulant bien faire, les francophones envoient à Guillaume le message suivant : ses compétences en anglais sont supérieures à ses compétences en français.

Après avoir lu l'histoire de ces quelques participants qui ont soit modifié leur définition des critères d'appartenance à la francophonie ou soit ajusté leur comportement en présence d'autres francophones, je me suis demandé si les sept participants de mon étude étaient aussi passés par une sorte de période de questionnement face à leurs marqueurs identitaires.

Avant d'analyser quelques cas, j'aimerais d'abord souligner quatre points intéressants que révèle mon étude. Premièrement, j'aimerais dire que la plupart des sept participants de mon échantillon ont manifesté une grande fierté acadienne ainsi que beaucoup d'attachement envers la langue française (certains plus que d'autres) lors du premier entretien. Je dirais même que quelques-uns d'entre eux sont des champions de la cause : Amy a gagné plusieurs prix reliés à la fierté et à la culture acadienne à l'école ; Jean est impliqué auprès de Jeunesse acadienne et veut continuer de le faire ; Caroline a délibérément choisi de participer à mon étude parce qu'elle s'intéresse à la situation des francophones minoritaires et elle a déjà participé à des conférences à l'extérieur des Maritimes sur le sujet ; Cédric a choisi un cours à distance portant sur l'histoire de l'Acadie en 12^e année, etc. De plus, quatre d'entre eux (Caroline, Jean, Julie et Jason) ont clairement mentionné être plus à l'aise en français qu'en anglais. Deuxièmement, j'aimerais aussi rappeler que les réponses à ma première question de recherche (Quelles sont les raisons qui motivent le choix d'une institution postsecondaire ?) ont révélé que si la langue constitue un facteur déterminant pour les quatre participants qui se sont inscrits dans un établissement francophone, ce n'est pas le cas pour celles qui ont choisi un établissement anglophone. En d'autres mots, elles n'ont pas choisi de fréquenter un établissement anglophone parce qu'elles ne voulaient pas poursuivre leurs études en français. Ceci vient donc renforcer le premier point. Troisièmement, les discussions tenues lors de l'entretien de décembre 2008 me permettent de constater qu'il n'y a pas eu de cas comme celui de Guillaume de l'étude de Lamoureux (2007),

où un participant a désespérément tenté de modifier ses marqueurs linguistiques. Enfin, toujours d'après ce que j'ai recueilli lors des entretiens, les cas de violence symbolique comme celui vécu par Guillaume ne se sont pas produits, mise à part la situation vécue par Julie, Jean et Cédric lorsqu'ils ont dû faire face aux commentaires désobligeants de certains étudiants venus de régions francophones d'ailleurs au Canada ou à l'étranger. Toutefois, dans ces épisodes, les étudiants en question n'ont pas eu recours à l'anglais pour passer leurs commentaires, peut-être parce qu'ils savaient que les compétences linguistiques en anglais des jeunes de l'Île étaient supérieures aux leurs.

À vrai dire, je n'ai pas observé de changements de comportement ou de marqueurs identitaires chez cinq participants sur sept. J'ai quand même discuté de perception identitaire avec tout le monde à la fin du deuxième entretien. Sophie a déclaré se sentir un peu plus anglophone après un semestre à UPEI. Amy et Caroline ont toutes deux dit que leur identité linguistique n'a pas changé. Amy croit que c'est parce que son réseau social à l'extérieur du collège est resté plus ou moins le même. Caroline dit ne pas attacher une grande importance au facteur linguistique dans son autodéfinition de l'identité. Quant à Jean, il dit n'avoir observé aucun changement dans son identité linguistique. Il faut mentionner que dans le cas de Jean, son implication et son dévouement à la cause de Jeunesse acadienne lui avait déjà ouvert les yeux sur sa conception de son identité acadienne. Selon lui, c'est lorsqu'il a décidé de se joindre à ce groupe que le déclic s'est produit et rien n'a changé depuis. Enfin, Jason pense qu'une absence de changements majeurs dans sa vie depuis la fin du secondaire l'empêche de pouvoir dénoter une différence dans son identité linguistique.

Je dirais que les deux participants qui ont montré des changements dans la définition et dans l'auto-perception de leur identité entre la fin du secondaire et la fin du premier semestre au

postsecondaire sont Julie et Cédric. Commençons par le cas de Julie. Lors de notre premier entretien, elle m'apparaît comme étant très enjouée et opiniâtre. Lorsque je lui ai demandé si elle était bien attachée à la langue française, elle m'a répondu d'emblée qu'elle n'aime pas parler anglais. En voici les raisons :

J : J'sais pas, c'est juste trop d'efforts. Faut qu'tu mettes trop d'efforts là-dedans.

Tu devrais pas mettre de l'effort quand tu parles. Tu devrais juste parler quoi c'tu penses pis pas penser à quoi c'tu dis. J'sais pas si ça fait d'l'allure.

V : Est-ce que tu trouves que quand tu parles anglais tu te trouves à traduire des fois dans ta tête, ou...?

J : Ouais. J'ai l'plus pire accent qui existe. (Julie, Entretien #1, juillet 2008, p. 4)

Plus tard dans la conversation, nous avons discuté des habitudes linguistiques des gens de la région Évangéline lorsqu'ils se retrouvent en milieu anglo-dominant, comme Summerside ou Charlottetown. Je lui ai demandé si elle parlait anglais ou français à ses ami(e)s lorsqu'elle se trouvait à Summerside. Elle m'a répondu qu'elle n'allait pas parler anglais à ses amis juste parce qu'il y a des anglophones dans les alentours. « J: Ouais. Moi j'care pas. Moi chus ben fière », dit-elle (Julie, Entretien #1, juillet 2008, p. 9). De plus, de tous les participants de mon étude, Julie est la seule qui a clairement indiqué, sans que je le lui demande, qu'elle avait l'intention de revenir travailler dans la région Évangéline après ses études universitaires. En gros, elle semble très attachée à son patelin et a un plan en tête.

Pendant le semestre d'automne 2008, Julie s'est fait beaucoup de nouveaux amis, surtout des Acadiens de la région de Clare (Baie Sainte-Marie), en Nouvelle-Écosse. De plus, elle est la seule étudiante dans son groupe (composé de quatre étudiantes) qui ne vient pas de la Baie Sainte-Marie. Elle s'est tout de suite aperçu que leur vocabulaire est différent et elle semble

prendre plaisir à analyser les différences d'accents et d'expressions entre les deux parlers acadiens. Peu à peu, elle commence à intégrer des expressions acadiennes de Clare dans son vocabulaire quotidien : « [...] comme à c't'heure moi quand ju avec le monde de Clare comme j'utilise zeux mots [...] » (Julie, Entretien #2, décembre 2008, p. 12). J'ai demandé à Julie si, effectivement, elle avait changé sa manière de parler pour mieux se faire comprendre des gens de Clare. Voici ce qu'elle m'a répondu :

J: Comme nous autres on dit comme « à cause », voulant dire comme « en raison de » et pis comme on est supposés dire « pourquoi » et pis comme à c't'heure j'dis toujours toujours « pourquoi », comme c'est juste de même que c'est parce que y faudra que j'répète anyways, so j'peux juste le dire la manière que zeux voulont. Là j'arrive à l'Île pis comme j'dis des mots d'Clare pis comme « quoi c'tu parles de? » et pis comme c'est juste drôle, but... Ça va venir. (Julie, Entretien #2, décembre 2008, p. 13)

Est-ce que les petits changements apportés par Julie sont fait uniquement dans le but de mieux se faire comprendre, ou essaye-t-elle d'altérer ses marqueurs linguistiques pour tenter de faire sa place parmi tous ces Acadiens de la Nouvelle-Écosse ? Difficile de répondre à cela. Cependant, il est utile de rappeler que dans son cas, l'intégration au groupe est cruciale dans son programme, puisque celui-ci n'est composé que de quatre étudiantes dont trois sont issues de la même école secondaire en Nouvelle-Écosse. Les conséquences pourraient être coûteuses sur le plan social, voire même académique, si elle ne réussit pas à se faire accepter des trois autres étudiantes de son groupe. On peut, néanmoins, prendre l'exemple de Jean comme point de comparaison. Jean est aussi étudiant à Pointe-de-l'Église et il côtoie Julie et ses amis de temps à autres. Comme elle, il aime bien prendre le temps de comparer la langue acadienne de l'Île et celle de la région

de Clare. Tout comme moi, il se questionne au sujet des nouvelles habitudes linguistiques de Julie:

Jean : [...] comme moi pis les amis à Julie pis on parlera, pis on est tout l'temps là, pis on est comme « quoi c'que ce mot-là veut dire? Quoi c'que vous autres vous disez? » pis on comparera pis j'vois vraiment... comme j'parle à Julie à c't'heure, pis elle dira des mots de la Baie Sainte-Marie. Chus comme « Julie, quoi c'tu fais parler d'même? » [...] (Jean, Entretien #2, décembre 2008, p. 17)

Cet extrait nous aide à comprendre que Jean n'a pas changé ses marqueurs linguistiques pour mieux s'intégrer à un groupe en particulier. C'est d'ailleurs un des traits principaux de la personnalité de Jean : il n'aime pas les cliques, il aime parler à tout le monde et il croit sincèrement que tout le monde a quelque chose à offrir. À la lumière de cette information, je serais tentée de croire que le comportement linguistique de Julie n'a rien à voir avec la confiance ou avec un complexe d'infériorité linguistique ; elle a changé ses marqueurs linguistiques pour des raisons sociales. Je n'insinue pas qu'elle cherche à perdre ou abandonner ses marqueurs identitaires insulaires, mais son attitude va totalement à l'encontre de celle de Cédric, qui fera l'objet de la prochaine section.

Étude de cas : Cédric

J'ai décidé de consacrer une section spéciale à Cédric, puisque la profondeur de ses commentaires et de ses analyses ont retenu mon attention. C'est comme si j'avais eu directement accès à la réalité acadienne en milieu minoritaire à travers les yeux d'un jeune qui la vit et qui tente de la comprendre en prenant un malin plaisir à l'analyser sous toutes ses coutures. Cédric est un jeune homme intelligent, cultivé et surtout, intellectuellement mature pour son âge. Il aime

bien réfléchir et s'informer sur divers sujets et bien souvent, il arrive à concocter ses propres théories. Dans cette section, je traiterai d'abord des expériences vécues par Cédric sur le campus de l'Université de Moncton lors du semestre d'automne 2008 qui l'ont amené à altérer son autoperception de l'identité acadienne. Ensuite, je me servirai d'explications et d'observations faites par Cédric à propos d'autres sujets pertinents à cette étude.

À force de côtoyer des francophones de différentes souches au cours du premier semestre universitaire, Cédric a refaçonné la manière dont il se percevait. Cependant, au lieu de modifier ses marqueurs linguistiques, il affiche un réflexe contraire : il choisit de mettre encore plus en évidence l'aspect insulaire de son acadienneté. Un peu comme Emma dans l'étude de Lamoureux, il s'est senti poussé à faire comprendre aux autres sa propre perception de ce que c'est d'être un francophone de l'Île-du-Prince-Édouard. Au début du semestre, Cédric a tôt fait de remarquer que les gens du campus ne sont tout simplement pas au courant qu'il y a des francophones à l'Île. Dès les premières semaines de la session d'automne, Cédric se met à écrire des articles dans le journal étudiant du campus. Très bientôt, il profite de cette tribune pour évacuer un peu de frustration en écrivant un article à propos du fait que la majorité des gens ne savent pas qu'il y a des francophones à l'Île-du-Prince-Édouard dans lequel il relate une rencontre avec une dame acadienne de Moncton qui croit que, s'il est insulaire et francophone, c'est parce que ses parents doivent venir du Nouveau-Brunswick. Il est clair que le but de l'article est d'informer le lecteur au sujet des Acadiens de l'Île et d'expliquer comment il trouve cette situation très navrante. Il a d'ailleurs trouvé très ironique d'apprendre que son professeur d'histoire de l'Acadie ne savait pas qu'il y avait des francophones à l'Î.-P.-É.

En plus de devoir composer avec le fait que certaines gens qu'il rencontre semblent ignorer l'existence de francophones à l'Î.-P.-É., un incident qui s'est produit durant les premiers

jours du semestre lui a tôt fait comprendre qu'il se devait de se montrer à la hauteur. Lors de la journée d'orientation, une professeure titulaire du programme d'infocom a rencontré tous les nouveaux étudiants en groupe. À tour de rôle, ceux-ci devaient indiquer quelle école secondaire ils avaient fréquentée. Presque tout le monde était passé par une des grandes écoles secondaires de langue française du sud-est du Nouveau-Brunswick. Lorsqu'est venu le tour de Cédric, plusieurs regards se sont tournés vers lui :

C : [...] Pis j'ai dit « Évangéline », pis y m'ont toute regardé (inaudible) j'ai dit « Île-du-Prince-Édouard ». Yelle [la professeure] dit « ah, ben on en a parfois » pis elle a continué. Comme au début elle croyait pas que j'serais capable. J'crois pas. J'avais vraiment l'impression qu'elle croyait pas que j'serais capable à cause que j'venais d'l'Île-du-Prince-Édouard. (Cédric, Entretien #2, décembre 2008, p. 10)

Selon moi, cet extrait d'entretien montre que Cédric prend ce petit épisode comme si un défi lui était lancé; étant le seul Acadien de l'Île dans son programme, il se promet bien de faire honneur à la région Évangéline. Selon Cédric, cette professeure a vite changé d'avis à son sujet. La personne en question est vite devenue une admiratrice de ses articles dans le journal du campus. Elle a même dit à Cédric qu'elle trouvait que ses articles étaient très bien écrits. De plus, Cédric a terminé avec la plus haute note de la classe dans son cours.

Tous ces épisodes ont fait en sorte que tout d'un coup, Cédric s'est transformé en véritable ambassadeur des Acadiens de l'Île. Il explique lui-même ce changement à la fin de notre deuxième entretien, alors que je lui ai demandé ce qu'il allait retenir de sa participation à cette étude :

C : Que... I guess que c'te projet d'recherche icitte m'a fait réaliser que ju plus fier de ma langue française que j'croyais... langue française de l'Île-du-Prince-Édouard que j'croyais. (Cédric, Entretien #2, décembre 2008, p. 31)

Afin de pouvoir mieux comprendre le changement qui s'est opéré en lui, j'aimerais exposer quelques observations faites par le jeune homme lors du premier entretien, avant de devenir un étudiant de l'Université de Moncton.

Lors du premier entretien, nous avons discuté de la question de la place du français dans la région Évangéline. Cédric avait déjà sa petite idée sur les habitudes et la vitalité ethnolinguistique de la région Évangéline, et pour dire la vérité, il en a d'ailleurs fait un portrait un peu sombre. Premièrement, il pense qu'il y a beaucoup de personnes qui parlent français dans la région Évangéline, mais que présentement, la langue française perd du terrain. Selon lui, c'est surtout à cause des choix faits par les familles exogames de vivre surtout en anglais, phénomène qu'il ne croit pas exclusif à la région Évangéline :

C : [...] aussitôt que t'as une personne qui parle français qui est mariée à une personne qui parle anglais, la personne française sera plus portée à parler à leurs enfants en anglais pour satisfaire l'autre. [...] j'trouve c'est y perdiont p't-être leur fierté pour la langue française aussi. Comme j'sais qu'beaucoup d'monde comme à l'école Évangéline s'theure... tu vois ça souvent des gros groupes de jeunes, ça parle toute en anglais. Ben y sont capables de parler en français, ben c't à cause que toutes leurs friends de Summerside parlent en anglais, pis y voyont qu'c'est pus cool de parler en français. Moi j'trouve c'est manière de stupid, but, ça c'est qu'est-ce que zeux décidont d'faire. (Cédric, Entretien #1, juin 2008, p. 8)

En effet, Cédric déplore à plus d'une reprise le fait que plusieurs élèves de l'école Évangéline soient plus portés à utiliser l'anglais entre eux, même si toutes les personnes présentes peuvent parler français. Il relate aussi l'exemple de quelques cas d'élèves qui fréquentent la maternelle et qui utilisent principalement l'anglais entre eux, même s'ils proviennent de familles où les deux parents sont francophones « but les enfants parlent anglais parce que leurs parents sont plus portés à leur parler en anglais for some strange reason » (Entretien #1, juin 2008, p. 9). De plus, Cédric pense que le comportement de certains jeunes face à la langue française a quelque chose à voir avec le degré de fierté ressenti par les membres de la communauté. Selon lui, ce sont les gens plus âgés qui sont les plus fiers de leur langue et de leur culture. « Si tu regardes la population plus jeune, c'est douteux » (p. 11), croit-il. Il reconnaît toutefois que certains jeunes sont fiers d'être Acadiens, alors que d'autres ne le sont pas tant que ça. C'est donc un portrait plutôt pessimiste que fait Cédric au sujet de la vitalité ethnolinguistique de la communauté acadienne dans la région Évangéline. Il est convaincu que la fierté n'est pas aussi grande maintenant que par le passé. Il croit que tant que les jeunes qui sont au début de leur primaire présentement ne font pas le choix de s'identifier comme étant Acadiens, la santé de la culture française de la région est en péril.

Deuxièmement, Cédric a touché l'utilisation du français écrit dans certains contextes, comme par exemple dans les cartes de souhaits ou de félicitations et sur les programmes de réseautage personnel tels que MSN ou Facebook. Ainsi, il a remarqué que pendant la semaine entourant la cérémonie de remise des diplômes à Évangéline, des personnes qui parlent français en tout temps utilisent l'anglais pour écrire des cartes de souhaits. Je lui ai demandé pourquoi c'était ainsi selon lui :

C : Trop d'misère à écrire en français. Trop d'misère à épeler leurs mots, l'orthographe est plus difficile, trop d'règles de grammaire en français. Beaucoup d'règles de grammaire, so y préfèrent juste d'écrire en anglais, c'est plus facile pour zeux. Si c'est du monde qui fait d'la lecture y lisent toute en anglais, so y sont plus faciles à écrire... plus tentés à écrire en anglais, ça va plus vite.

(Cédric, Entretien #1, juin 2008, p. 21)

Ou encore, voici les commentaires de Cédric à propos des francophones qui parlent en anglais sur le campus de l'Université de Moncton ou sur MSN ou Facebook:

C: Ben j'crois qu'y ont été à l'école francophone pis y pouvont parler le français, mais j'crois qui sont plus confortables en anglais. Leur vie personnelle chus sûr c'est toute vécue en anglais. C'est... y'a du monde à Évangéline aussi, comme du monde de ma classe y vivent toute leur vie en anglais mais y venient quand même à une école francophone. Pouviont comprendre le français.

(Cédric, Entretien #2, décembre 2008, p. 14)

En dépit de ce portrait alarmiste, Cédric aime son identité acadienne insulaire. Bien qu'il ait mentionné à plusieurs reprises pendant le premier entretien qu'il tenait à garder son accent de l'Île, je n'avais pas perçu qu'il se voyait comme un défenseur de la cause acadienne insulaire avant le deuxième entretien. Il avait l'air lucide et un peu critique, mais pas nécessairement prêt à monter aux barricades pour défendre l'acadienneté de la région Évangéline. C'est après son passage d'un semestre à l'Université de Moncton que cette facette de son identité a émergé.

En résumé, le changement d'attitude et de comportement observé chez Cédric constitue un des résultats intéressants observés dans cette étude. Il est possible que ce changement d'attitude et de comportement soit dû en partie à la participation à cette étude, mais il est aussi

probable que d'autres facteurs aient influencé ces changements. Les échanges avec ce jeune participant ont souvent fait l'objet de commentaires sociaux et d'analyses produites par le principal intéressé. Tout au long du semestre d'automne 2008, Cédric a continué d'écrire dans le journal du campus. Ses articles traitent de sujets divers, pas nécessairement reliés à la francophonie. Son article sur les francophones de l'Île-du-Prince-Édouard a même paru dans *La Voix acadienne*, le journal francophone de l'Île. Enfin, c'est aussi avec Cédric que j'ai le plus ouvertement discuté de thèmes comme les complexes d'infériorité liés à la langue, appelés « insécurité linguistique » par les chercheurs.

L'insécurité linguistique

Bien que le focus de mon étude ne porte pas sur les manifestations du phénomène de l'insécurité linguistique, j'aimerais discuter ici de quelques situations qui ont attiré mon attention lors de ma collecte de données. D'abord, j'exposerai les exemples d'insécurité linguistique identifiés par les participants eux-mêmes lorsque je leur ai demandé de me dire s'il y avait des moments dans leur vie ou encore des contextes en particulier où ils ne se sentent pas tout à fait à l'aise en français. J'ajouterai à ces situations des exemples implicites d'insécurité linguistique que j'ai pu détecter dans le discours des jeunes participants de mon étude. La plupart des exemples d'insécurité linguistique ont été relevés pendant le premier entretien, donc avant le départ du foyer familial vers le milieu postsecondaire.

Le premier cas que j'ai remarqué implique Sophie. Parfois, celle-ci semble se sentir mal à l'aise que seul le français soit utilisé dans certains contextes, surtout en présence d'anglophones. Par exemple, lors d'une fête de famille, Sophie dit se sentir parfois mal pour son petit copain quand tout le monde parle français autour de lui et qu'il ne comprend pas les conversations,

même si ses parents font très attention pour utiliser l'anglais ou lui traduire des bribes d'échanges. À une occasion, lors du premier entretien, Sophie a dit se sentir de la même manière en public; elle a peur d'offenser quelqu'un en parlant en français avec une amie en présence d'anglophones. Elle se dit que peut-être les gens autour d'elle se demandent ce qu'elles peuvent bien être en train de dire. Je crois que Sophie est plus sensible à cette question parce qu'elle est en couple avec un anglophone. Cela la force à se mettre dans les souliers de l'autre (anglophone) et à essayer de voir comment les situations peuvent être perçues de son côté.¹⁸ Fait-on face ici à un exemple d'insécurité linguistique ? Difficile à dire. Tout comme pour l'épisode qui s'est déroulé sur le campus de UPEI durant le premier semestre, lorsque qu'un professeur s'est mis à lui donner des explications en français devant les autres étudiants anglophones, la personnalité de Sophie pourrait constituer un des facteurs principaux qui peuvent expliquer un tel comportement.¹⁹

Par ailleurs, les exemples de contextes énumérés par Sophie sont en fait le reflet d'un sentiment d'infériorité linguistique qui semble bien ancré dans la population francophone de l'Île. Au premier entretien, j'ai discuté de l'utilisation de la langue française dans la communauté de la région Évangéline en général. Pour lancer cette discussion, je demandais aux participants s'ils pensaient que les francophones de leur communauté utilisaient souvent le français en dehors de la région Évangéline. Tous ont dit la même chose : ils parlent français entre eux, mais dès qu'il faut s'adresser à un employé de magasin ou si des anglophones adultes se joignent au

¹⁸ Toutefois, plus tard dans la conversation, Sophie tient des propos un peu contradictoires lorsqu'elle dit penser que les gens de la région Évangéline se parlent en français entre eux lorsqu'ils se retrouvent dans un lieu public, telle une épicerie. Elle dit le faire aussi, et affirme même que cela ne dérange pas les Acadiens du tout.

¹⁹ Un modèle mis au point par Landry et Allard (1990), dont je ne me suis pas servie et qui se situe au niveau psychologique et interpersonnel, pourrait peut-être aider à comprendre les différences de comportement linguistique et de réactions entre certains participants. Il s'agit du réseau individuel de contacts linguistiques (ou RICL), qui englobe des contacts linguistiques de formes et de contenus variés et qui permet à l'individu de vivre l'expérience phénoménologique du bilinguisme sous toutes ses formes (p. 532).

groupe, tout le monde parle anglais. Certains, comme Amy et Caroline, ont même dit que les choses se passaient ainsi dans leur famille, si des anglophones étaient présents; « [...] on est poli pis on parle anglais, là » (Amy, Entretien #1, juin 2008, p. 8). Lorsque j'ai voulu en savoir plus sur les habitudes linguistiques des francophones de la région Évangéline lorsqu'ils se trouvent, par exemple, en train de magasiner à Summerside ou à Charlottetown, la plupart ont dit que les gens utilisent l'anglais pour s'adresser aux caissiers et aux caissières parce qu'ils savent que personne ne peut les servir en français. Par contre, certains participants, dont Julie, avaient une autre explication:

V : Pourquoi y parlent pas français quand y vont à Summerside?

J : Euh, parce que, euh, pas tout l'monde parle français, et pis tu serais probably taquiné. (Julie, Entretien #1, juillet 2008, p. 8)

Julie dit ne jamais s'être fait taquiner parce qu'elle parlait français à ses amies francophones à Summerside. Au contraire, elle dit que tous ses amis anglophones la trouvent chanceuse, et qu'ils veulent apprendre le français. Comme pour Cédric, les comportements linguistiques sont reliés à la question de la fierté pour Julie : « [...] Des gens qui sont moins fiers d leur culture, là, pis... Ces gens-là naturellement y déménagent, comme, y veulent juste pu, y vont juste dans des villes anglophones. Ça moi j'pense. » (Julie, Entretien #1, juillet 2008, p. 9). Jean, lui, explique les habitudes linguistiques des francophones de la région lorsqu'ils se trouvent en milieu anglo-dominant par une raison qui va un peu dans le même sens. Il croit que si les francophones n'essaient pas de parler français aux employés des magasins, c'est parce qu'ils ont honte de parler français. Étant minoritaires, Jean croit que les francophones de la communauté pensent qu'ils sont inférieurs. Selon moi, il s'agit d'un exemple flagrant d'insécurité linguistique : il existe une langue légitime (l'anglais) et toute autre langue qui n'est pas officielle est donc

minorée et placée dans un état de domination symbolique.²⁰ Cependant, je crois que le réflexe de changer la langue de conversation dès qu'une personne anglophone entre en jeu et changer de langue pour payer ou commander un item au magasin sont deux phénomènes différents. Le premier réflexe semble ancré dans le subconscient collectif depuis des lustres, alors que l'autre se produit peut-être pour des raisons plus pratiques. Comme le dirait Bourdieu (2001), la domination symbolique « ne peut que s'exercer que sur une personne prédisposée (dans son habitus) à la ressentir tandis que d'autres l'ignorent » (p. 79). En d'autres mots, je pense que le changement automatique du français à l'anglais dès qu'une personne anglophone entre en scène est devenu une sorte de réflexe que les Acadiens font inconsciemment, qu'une personne acquière à force de vivre en milieu minoritaire, à force de se faire dire que sa langue n'est pas légitime. Cela pourrait peut-être expliquer en partie la réaction de Sophie lorsque son professeur s'adresse exclusivement à elle dans sa langue maternelle (le français). Au cours des quelques derniers siècles, des événements historiques tels que la Déportation ont enseigné aux Acadiens de l'Île à se cacher, à ne pas attirer l'attention, à ne pas se faire remarquer. Ces réflexes se seraient tranquillement ancrés dans l'habitus des Acadiens. En dirigeant l'attention de tous sur la francité de Sophie, le professeur force une situation qui va peut-être à l'encontre de l'habitus de la jeune fille, causant ainsi un malaise.

Amy, Caroline, Julie, Jean et Jason fournissent un autre exemple d'insécurité linguistique assez typique chez les francophones minoritaires : la fameuse question du français standard versus le français vernaculaire. Lorsque j'ai demandé à Amy si elle se trouvait parfois mal à l'aise d'utiliser le français, elle m'a dit que par le passé, sa famille a hébergé des jeunes francophones de l'extérieur de l'Île, soit dans le cadre d'un événement sportif ou pour aider le programme Katimavik. C'est lorsqu'elle se trouve en présence de francophones d'ailleurs,

²⁰ Voir chapitre deux, p. 33.

comme les jeunes du Québec ou du Nouveau-Brunswick que sa famille héberge parfois, qu'elle a « de la misère à interagir avec quelques gens » (Entretien #1, juin 2008, p. 6). C'est un peu le même son de cloche chez Caroline : elle se sent moins confiante lorsqu'elle doit s'adresser à des francophones unilingues. Elle trouve que dans une situation comme celle-là, elle doit vraiment faire un effort pour ne pas utiliser l'anglais, et c'est parfois difficile. Même si elle se sent plus à l'aise en français qu'en anglais, Julie m'a parlé de situations où parler français la rend un peu nerveuse, comme par exemple, pendant l'été, en présence de certains cadres de l'endroit où elle travaille. Dans l'exercice de ses fonctions, elle doit parfois conseiller ces gens qui, selon elle, s'expriment dans un français de qualité. Julie sent donc qu'elle doit surveiller de près la façon dont elle parle en leur présence. Elle se sent aussi parfois intimidée lorsqu'elle doit s'adresser aux gens de l'Université Sainte-Anne :

J : [...] J'parle au monde de l'université pis ça, là. J'essaye de m'faire r'garder bien... j'essaye parler bien français, là

V : Trouves-tu ça difficile?

J : Un peu. T'sais on parle pas mal acadien, là, pis j'sais juste pas leur langue

[...] (Julie, Entretien #1, juillet 2008, p. 5)

Un peu comme Julie, Jean, ne se sent pas complètement à l'aise de parler français dans un contexte de réunion formelle avec des adultes. Jason, lui, ne se sent pas tout à fait confiant lorsqu'il doit faire des présentations orales ou s'il doit s'adresser à une foule. Dans le cas de Jean, son rôle au sein de Jeunesse acadienne l'amène parfois à assister à des rencontres de la Société nationale de l'Acadie et d'autres organismes du genre, majoritairement composés d'adultes francophones. Il dit se sentir inférieur par moments lorsqu'il participe à ce genre de rencontres :

J: Pis j'me sens un peu inférieur à eux. Pis des fois, j'sais pas, j'peux me ressentir inférieur. Ça me met mal confortable I guess.

V : Qu'est-ce tu veux dire par « inférieur » ?

J: (Pause) P't'être pas « inférieur » mais plus comme inconfortable. Zeux me parlent comme du...le français d'France ou le...Québec ou...de quelqu'un qui parle bien français, bien français de Moncton ou de quelque chose ou de quelque part par là. Mais là t'as des personnes qui viennent de la Nouvelle-Écosse qui parlent le français, français-anglais, ou le chiac ou quelque chose comme ça pis là j'me sens plus confortable avec zeux. (Jean, Entretien #1, juin 2008, p. 5-6)

Visiblement, les participants de mon étude ont une représentation subjective de leur langue maternelle qui n'est pas des plus positives. Pourtant, la réalité objective peut en être tout autre, selon le contexte. En fait, Jean est le seul qui a parlé des différents registres de la langue française qui peuvent être dictés par le contexte sans que je le mentionne. Durant notre deuxième entretien, après qu'il m'ait raconté l'épisode d'intimidation de la part d'une étudiante de la Colombie-Britannique, j'ai demandé à Jean si entendre des commentaires dérogatoires du genre le faisait douter de ses habiletés en français. Il m'a répondu ceci :

J: J'm'ai déjà douté, mais j'me sens tout l'temps comme « ah, chus fier de qu'est-ce que chu pis de ma langue »...

V : [...]

J: Ouais. Pis j'essaye d'm'améliorer, pis si jamais j'ai besoin d'un français standard, un français littéraire, ou standard, que j'pourrai me rendre à c'moment-là si j'veux, pis si j'veux pas ben...

V : Tu t'laisses pas abattre par ces affaires-là?

J: Non. [...] Chus fier de qui c'que chu pis...

(Jean, Entretien #2, décembre 2008, p. 18-19)

La question de fierté semble revenir souvent dans les propos que tiennent les jeunes. Cédric est un autre participant qui a parlé de fierté. Comme je l'ai expliqué à la fin de son récit dans le quatrième chapitre, Cédric a cessé d'avoir un complexe d'infériorité linguistique le jour où il a constaté que le français vernaculaire de la région Évangéline constitue une variété de français parmi tant d'autres, et que ce régionalisme n'est ni pire ni meilleur que le chiac, le québécois ou n'importe quel autre accent local. Julie pense que le manque de fierté peut aussi expliquer pourquoi certains élèves de l'école Évangéline préfèrent parler anglais dès qu'ils en ont la chance : « Beaucoup d'zeux leurs parents sont anglophones, comme un parent, et pis... so sont jamais impliqués dans la communauté, jamais impliqués dans l'école, juste pas l'intérêt en tête » (Julie, Entretien #1, juillet 2008, p. 10).

Si un sentiment de fierté prononcé ou une lacune dans ce domaine peuvent expliquer certaines habitudes linguistiques, qu'en est-il de la qualité de la langue acadienne, telle que perçue par ses locuteurs? Les participants sont conscients des nombreux anglicismes qui se glissent dans leur langue de tous les jours. Si j'utilise les mots de Jean, le français de la région Évangéline n'est « pas 100% français » (Jean, Entretien #2, décembre 2008, p. 18). Cédric, qui aime beaucoup l'accent insulaire, a une manière bien à lui de décrire le parler acadien de la région Évangéline :

C : [en parlant des touristes qui viennent à l'endroit où il travaille l'été] comme t'as toutes des Français, toutes des Québécois qui rentrent pis zeux y'a pas d'anglais du tout dans leurs phrases, pis j'sais pas, l'accent est plus beau, éloquent, musical...

V : Tu trouves?

C : Ouais, moi j'trouve, pis nous-autres c'est toute rough pis magané, pis croche pis déstructuré, pis toutes des mots négatifs comme ça. (Cédric, Entretien #2, décembre 2008, p. 17)

Malgré cette description plutôt négative, Cédric ne veut pas changer son accent, car :

But depuis qu'j'ai commencé à aller à l'université non, because que j'veux pas m'faire assimiler, j'veux pas commencer à parler comme zeux au Nouveau-Brunswick. C'est beau leur accent, but moi j'le veux pas, pis j'veux garder nos mots, because [...] on est à l'Île-du-Prince-Édouard, pis chaque province des Maritimes a des populations acadiennes, pis l'Île-du-Prince-Édouard ça c'est notre accent acadien, pis nos mots acadiens, pis j'vois pas d'raison à cause que j'devrais changer. (Cédric, Entretien #2, décembre 2008, p. 17)

Julie est une autre participante qui a consacré du temps à l'analyse des différents parlers acadiens. Pendant son premier semestre à l'Université Sainte-Anne, Julie s'est amusée à comparer les divers accents acadiens des Maritimes. Elle en est même arrivée à dresser une sorte de « palmarès » :

V : Peux-tu comparer un peu la manière... le parler des Acadiens d'Chéticamp avec ceux-là de Clare? Trouves-tu qu'y... tu viens d'dire Chéticamp-Île-du-Prince-Édouard, tu trouves qu'ça se ressemble plus que...

J: Ouais, Chéticamp c'est plus comme un français... un bon français, j'sais pas, y utilisent les bons mots, là, pis Clare, c'est comme à la place de « j'ai besoin » c'est « j'need » de quoi, t'es comme « ça sonne mal ». Et pis j'sais pas...comme le gars d'Chéticamp que j'vis avec, lui parle si tant bien ça me fait r'garder mal.

Et pis comme j'sais pas y parle vraiment bien comparé à Clare pis nous-autres, but j'trouve nous-autres on parle mieux que l'monde de Clare, juste parce qu'y disont des choses comme « j'need » pis « j'vas te jetter » [guetter, qui veut dire « attendre »], comme « quoi c'qu'y est ça? » (Julie, Entretien #2, décembre 2008, p. 25)

Julie observe beaucoup la manière dont les autres francophones s'expriment entre eux et devant d'autres personnes. Elle compare beaucoup le français des Acadiens de l'Île au français des Acadiens des autres régions. Pendant le deuxième entretien, elle a mentionné se sentir parfois inférieure lorsqu'elle est en présence de francophones du Nouveau-Brunswick, du Québec ou de la Colombie-Britannique. Elle préfère nettement fréquenter les Acadiens de Clare. Serait-ce pour des raisons linguistiques? Le classement du français de la région Évangéline par rapport à celui parlé par les gens du comté de Clare n'est pas toujours explicite; parfois, comme dans la citation précédente, Julie trouve que son français est meilleur que celui des Acadiens de la Baie-Sainte-Marie, alors que d'autres fois, elle est moins sûre ou elle juge que les deux s'équivalent. Toutefois, lorsqu'on a discuté de la question du changement de registre selon ce que dicte le contexte, Julie avait une opinion différente au sujet de l'accent de la région de Clare. Après avoir entendu quelques personnes du comté de Clare s'exprimer de façon très formelle à l'intérieur d'un cours, Julie a compris que ces étudiants sont aussi capables d'utiliser un français plus standard lorsqu'ils le veulent et garder leur accent de tous les jours pour se parler entre eux.

Quant à Cédric, il affirme ne pas ressentir d'insécurité lorsqu'il s'adresse à quelqu'un en français dans certains contextes. Voici ce qu'il m'a répondu :

C: Non. Moi j'l'aime parler en français, comme j'fais ça... l'monde comprend pas qu'est-ce tu dis quand c'que moi pis ma mère on parle en français au magasin

[...]. Ça c'est d'la fun, pis euh des fois quand c'que j'call le gouv... si y faut qu'j'appelle le gouvernement [...], comme hier y fallait qu'j'appelle le bureau de traduction, [...] y sont supposés de offrir des services en français. C'est ça, moi j'fais ça juste pour le fun. Moi j'leur demande le service en français sont supposés te l'donner, so might as well le user.

(Cédric, Entretien #1, juin 2008, p. 5)

Je trouve ce commentaire intéressant, mais si je compare avec ses propos du deuxième entretien, où il m'a expliqué qu'il avait arrêté de se sentir inférieur pendant l'été 2008, juste avant de partir pour l'Université de Moncton, je me dis qu'il n'avait peut-être pas complètement répondu à ma question.

Toutes ces petites bribes représentent pour moi des exemples d'insécurité linguistique. Toutefois, j'aimerais spécifier que ces situations ne constituent pas des problèmes majeurs dans la vie des participants. Si je reviens sur les « symptômes » de l'insécurité linguistique tels que décrits par Boudreau et Dubois (1992) et Labov, 1976 (dans Calvet, 1999) à la page 33 dans le deuxième chapitre, je constate qu'aucun des participants n'a montré de signes d'hypercorrection, de baisse de productivité ou de réduction d'expression. Tous les participants ont répondu à mes questions d'entretiens ainsi qu'à mes questionnaires électroniques en français et ce, même si je leur avais donné l'option de s'exprimer dans la langue de leur choix. Certains ont fait plus attention que d'autres pour soigner leur français. Si j'en juge par leur langage corporel durant les entretiens, tous avaient l'air très à l'aise, surtout pendant le deuxième entretien. Pour mes transcriptions, j'ai essayé de respecter l'accent local le plus possible; je n'ai pas essayé de changer les choses. Ce fut d'ailleurs un choc pour certains participants de relire la transcription de nos conversations; ils ont trouvé qu'ils parlaient mal. J'ai trouvé cela plutôt comique, car le

but de l'exercice n'était pas de les gêner. J'ai simplement pensé que cela permettait de documenter le français acadien de la région Évangéline. Quoi qu'ils en pensent, j'espère que les sept participants de mon étude savent que leurs habiletés et leur identité linguistiques n'ont pas porté entrave à leur développement personnel et académique au niveau postsecondaire. Au contraire, je crois qu'elles font partie des raisons qui expliquent leur succès.

Chapitre 6: Conclusion

Ce chapitre vise à résumer les buts et les résultats de cette étude. C'est aussi dans cette section que les contributions et les limites de mon projet de recherche seront discutées. Enfin, je terminerai ce document avec un épilogue dans lequel j'exposerai les répercussions que l'élaboration de ce projet a eu dans ma vie personnelle.

Cette étude visait donc deux buts : 1) déterminer les facteurs qui influencent le choix d'un établissement postsecondaire chez sept finissants de l'école Évangéline (à Abram-Village, Î.-P.-É.); et 2) examiner l'expérience vécue par ces jeunes lors du premier semestre dans leur nouveau milieu. L'étude se voulait, en quelque sorte, une comparaison entre deux groupes de participants : trois jeunes ayant choisi d'étudier dans un établissement anglophone et quatre autres ayant opté pour une institution francophone. Je me suis appuyée sur quatre concepts de base pour orienter ma recherche et structurer l'analyse des données recueillies lors des deux entretiens et des échanges par courriel pendant leur premier semestre dans une institution postsecondaire.

Le premier concept, la vitalité linguistique, « dépend des ressources communautaires qui contribuent au maintien et à l'émancipation de la langue et de la culture d'un groupe ethnique » (Landry et Allard, 1990, p. 531). Ces ressources sont, selon Bourdieu (1980, dans Landry et Allard, 1990) regroupées en quatre catégories appelées des « capitaux » (le capital démographique, le capital économique, le capital politique et le capital culturel) qui constituent un indice statistique du dynamisme d'une langue ou d'une culture dans un endroit donné. En théorie, plus la vitalité ethnolinguistique d'une communauté est élevée, plus la qualité et la quantité des contacts linguistiques est grande. Ce concept m'a été utile pour bâtir mes

questionnaires d'entrevue et analyser les discours des jeunes participants de mon étude, afin de voir comment le facteur linguistique peut influencer le choix d'une institution postsecondaire.

Le deuxième concept est celui de l'hybridité identitaire. Ce concept fait référence au principe de l'identité bilingue, qui, selon plusieurs chercheurs, constitue la manière dont de plus en plus de jeunes se décrivent. En d'autres mots, les jeunes ne se décrivent plus comme francophones ou anglophones; ils insistent plutôt sur leur bilinguisme pour se décrire sur le plan ethnolinguistique (Dallaire et Roma, 2003, dans Landry, Deveau et Allard, 2008, p. 3). Bien que mon étude ne portait pas sur l'autodéfinition identitaire de mes participants, je me suis tout de même servie du concept d'hybridité identitaire pour analyser les propos tenus par les jeunes de mon étude, comme par exemple pour savoir s'ils justifient leur choix d'établissement postsecondaire par des raisons de nature linguistique et identitaire.

Le troisième concept qui a servi de base dans le développement de mon cadre théorique est celui de l'insécurité linguistique. Cette notion, très intimement liée à celle de la diglossie, fait référence au rapport de force qui existe entre une langue « dominante » et une langue « dominée » dans les milieux où plusieurs langues se côtoient. L'insécurité linguistique inclut aussi l'idée qu'a une personne de ses compétences langagières ainsi que la manière dont la société perçoit ces compétences. Le concept d'insécurité linguistique m'a été particulièrement utile pour analyser l'expérience vécue par les participants lors de leurs premiers mois en milieu postsecondaire. C'est aussi le concept qui a le plus émergé dans toute la durée de l'étude.

Le quatrième et dernier concept qui fait partie de mon cadre théorique est celui de la valeur marchande de la langue. Selon Heller (1999), la valeur que la société (majoritairement anglophone au Canada) accorde au bilinguisme s'est transformée depuis l'ouverture des marchés mondiaux, apportant ainsi des changements dans le processus de construction identitaire des

jeunes en milieu francophone. Maintenant plus que jamais, être bilingue constitue une commodité accompagnée d'une certaine valeur économique. Je me suis servie de ce concept pour évaluer les facteurs qui ont influencé les participants dans la sélection d'un programme et d'un établissement postsecondaire.

Après l'analyse des propos tenus par les participants de mon étude au sujet des raisons qui ont motivé leur choix de programme et d'établissement postsecondaire, je me suis rendue compte que le cas des finissants de l'école Évangéline n'est pas différent de celui de n'importe quel élève de 12^e année en Amérique du Nord. En comparant mes résultats avec ceux d'autres chercheurs, notamment avec les réponses des participants de Lamoureux (2007), je remarque que la réputation du programme (ou de l'établissement) et des raisons d'ordre financier (distance géographique, bourses de mérite, etc.) sont les deux facteurs ayant le plus d'impact lorsque vient le temps de faire un choix d'études postsecondaires. Cependant, les résultats de mon étude indiquent que le facteur linguistique occupe tout de même une place de premier plan chez les quatre participants qui ont choisi de fréquenter un établissement postsecondaire francophone après la 12^e année. Chez les trois participantes qui ont sélectionné un établissement anglophone, le facteur linguistique ne fait pas partie des éléments déterminants. Autrement dit, ces participantes n'ont pas choisi une institution dans le but explicite de poursuivre leurs études postsecondaires en anglais.

Deuxièmement, en ce qui a trait à l'expérience vécue par les participants lors de la transition vers le milieu postsecondaire, mon étude ne révèle pas de différences majeures entre les deux groupes au niveau de l'expérience académique et sociolinguistique. C'est-à-dire que le premier semestre universitaire/collégial s'est bien déroulé pour tout le monde. Tous les participants ont traversé la période d'adaptation normale qui caractérise la transition typique

entre l'école secondaire et le milieu universitaire/collégial sans trop de mal et personne n'a vécu de situation critique ou de difficultés majeures qui pouvaient compromettre leur réussite et leur bien-être. Les trois participantes ayant choisi d'étudier dans un établissement anglophone ont toutes réussi à effectuer les petits ajustements nécessaires sur le plan linguistique et académique pour pouvoir s'affilier à leur nouvelle réalité. Les quatre participants ayant fréquenté une institution francophone ont fait de même.

Les limites de l'étude

Cette étude comporte évidemment certaines limites. Premièrement, le recrutement des participants s'est fait de façon volontaire. La majorité des sept participants ont décidé de donner leur nom purement par gentillesse; ils voulaient simplement m'aider ou se rendre utiles. Au moins trois d'entre eux ont justifié leur participation par l'idée de contribuer à la recherche sur les francophones minoritaires et surtout, ils aimaient le fait que cette étude porte sur les Acadiens de la région Évangéline. Je qualifierais donc les participants de mon étude comme étant des jeunes motivés qui ont des plans pour leur avenir, qui ont le souci de bien faire dans la vie et qui se dévouent pour leur communauté. Je suis donc tout à fait consciente que les résultats auraient pu être totalement différents si j'avais eu à faire avec des participants moins motivés.

Deuxièmement, il existe des limites à l'intérieur du cadre conceptuel de mon étude. Les travaux dont je me suis inspirée pour faire l'analyse des données et pour construire mes questionnaires d'entrevues traitent principalement de concepts et de recherches propres aux minorités linguistiques. Par conséquent, je suis consciente du fait que ce projet ne tient pas compte de la panoplie d'études qui existe sur d'autres thèmes reliés à ma première question de recherche. Par exemple, tous les écrits scientifiques portant, entre autres, sur la prise de décision

vocationnelle et le processus de transition entre l'école secondaire et le milieu postsecondaire. Je me suis surtout fiée aux informations recensées par Lamoureux (2007) sur ce sujet dans sa thèse de doctorat. J'ai choisi de laisser de côté la théorie pertinente aux spécificités de la prise de décision et de tout les facteurs qui peuvent influencer ce processus d'abord parce que mon étude ne prétend pas étudier en profondeur cette dimension du cheminement scolaire des jeunes et ensuite, parce que selon Lamoureux, peu d'écrits portant spécifiquement sur la réalité des jeunes francophones minoritaires ont été publiés.

Troisièmement, la petite taille de mon échantillon ainsi que d'autres limites au niveau du cadre conceptuel et de la méthodologie ne me permettent pas d'obtenir des résultats qu'il est possible de généraliser. Ceci m'amène à dire que si je revenais sur la lettre qui est parue dans *La Voix acadienne* au printemps 2004 et qui est à l'origine du « Malaise » (voir chapitre un), je ne pourrais pas répondre avec certitude aux propos plutôt négatifs tenus par le parent mécontent. Tout ce que je pourrais dire, c'est qu'en ce qui concerne les sept participants de mon étude, il est faux de dire que les finissants de l'école Évangéline ne sont ni assez compétents en français pour fréquenter une université/un collège francophone ni assez compétents pour poursuivre leurs études postsecondaires dans une institution anglophone. Tous les participants ont semblé être capables de tirer leur épingle du jeu dans l'institution et le programme qu'ils ont choisi lors de ce premier semestre. Néanmoins, puisque cette recherche ne porte que sur une courte période de temps, il est difficile de mesurer l'ampleur et la durée des succès qu'ont vécus ou que vivront mes participants.

Enfin, une étude de nature ethnographique et anthropologique qui s'étend sur une période de temps beaucoup plus longue et qui permettrait au chercheur, avec plus de fonds et une équipe de recherche à sa disposition, d'aller observer les participants dans leur environnement pourrait

apporter plus de lumière sur la situation soulevée par « Le Malaise ». D'autres paramètres, tels qu'un plus grand nombre de participants à interviewer, l'utilisation d'une plus grande variété de méthodes de collectes de données et de stratégies méthodologiques ainsi que l'inclusion d'une sélection d'intervenants plus variée (exemple : entretiens avec des parents, des enseignants, des journalistes, des membres du personnel de la CSLF et de la communauté de la région Évangéline, etc.) pourraient définitivement permettre de faire des inférences qui éclaireraient peut-être davantage la situation.

Les contributions de l'étude

Cette étude apporte certainement une contribution à la communauté francophone de la région Évangéline et à toutes les écoles de la CSLF en fournissant de la documentation au sujet de sept jeunes et leur cheminement pour en arriver à choisir un programme d'études postsecondaires. Comme je l'ai déjà mentionné, peu d'études d'envergure nationale, souvent de nature quantitative, donnent la chance aux jeunes de s'exprimer. Cette étude a pour mérite de recueillir les commentaires de sept finissants de l'école Évangéline au sujet des facteurs qui influencent leur choix d'établissement postsecondaire ainsi que de leur expérience vécue lorsqu'ils font leur entrée dans le monde universitaire/collégial.

Par ailleurs, cette étude apporte aussi des contributions à toute la francophonie canadienne grâce aux parallèles qu'elle tisse entre les résultats obtenus par d'autres chercheurs dans diverses communautés francophones minoritaires. En établissant une concordance avec l'étude de Lamoureux (2007) effectuée en Ontario français et en venant appuyer les autres recherches en milieu minoritaires, entre autres celles de Allard, Landry et Deveau (2009) et de

Labrie, Lamoureux et Wilson (2009), mon étude se révèle être pertinente pour toutes les commissions scolaires de langue française au pays.

En ce qui concerne l'école Évangéline, je dirais que les commentaires des élèves au sujet de certains cours peuvent apporter de l'information sur l'efficacité de l'enseignement reçu. Par exemple, je n'ai collecté que des commentaires positifs à propos des cours prodigués par les enseignants du département de français de l'école Évangéline. Tous s'accordaient pour dire qu'ils avaient retiré beaucoup de bénéfices des cours de français suivis à l'école secondaire.

Pour ce qui est des effets de l'étude sur les participants, je crois qu'elle a eu un impact positif sur le cheminement des jeunes pendant leur premier semestre en milieu postsecondaire. À la fin de notre dernier entretien, j'ai demandé aux jeunes ce qu'ils allaient retenir de leur participation à cette étude. La plupart des participants ont répondu que les questions que je leur envoyais par courriel ainsi que celles posées lors de nos entretiens les forçaient à réfléchir sur leur identité, sur la façon dont ils vivent leur vie. En d'autres mots, mes questions les forçaient à mieux se connaître. Voici des exemples de commentaires recueillis qui illustrent ce point important :

Jason : « Tu demandes des questions que j'me fais pas d'habitude demander par mes enseignants » (Entretien #2, décembre 2008, p. 28)

Caroline : « Probablement que ça m'a fait vraiment comme analyser pis penser à propos de mon année, comme... comme autrement j'l'aurais juste vit, pis j'aurais...

V : Tu te serais pas posé trop d'questions.

C: Non. (Caroline, Entretien #2, décembre 2008, p. 36)

Jean : « [...] ça m'aviont fait du bien, pis comme j'vois rien d'négatif de ça citte du tout comme c'tait toute positif, pis des choses que j'devrais améliorer, p't-être, de ma vie, pis... ouais. (Jean, Entretien #2, décembre 2008, p. 31)

Enfin, mon travail pourrait donner lieu à des projets de recherches ultérieurs, qui pourraient être élaborés à la suite de cette étude exploratoire. Par exemple, cette étude pourrait être reproduite avec des participants de l'école François-Buote ou d'une autre école française de la CSLF. Il serait aussi intéressant d'effectuer un sondage à plus grande échelle, en incluant les finissants des autres écoles françaises de l'Île pour connaître les facteurs qui influencent le choix d'une institution et d'un programme d'études postsecondaires. Ou encore, il pourrait être instructif de retrouver ces mêmes participants dans un an, puis ensuite à la fin de leurs études pour voir où ils en sont et à quoi leur expérience a pu ressembler de façon globale.

Épilogue

Ce projet d'étude a été pour moi toute une aventure. J'ai, bien sûr, beaucoup appris sur la francophonie minoritaire en général et sur certaines des théories qui sous-tendent sa réalité. Bien que j'aie appris à mieux connaître les Acadiens de la région Évangéline au cours des neuf dernières années, cette étude m'a donné l'opportunité de mieux les comprendre. En fait, ce que je retiens le plus après avoir lu toutes ces études et ces articles de recherche portant sur les habitudes linguistiques et la vitalité ethnolinguistique des milieux francophones minoritaires, c'est comment « penser en minoritaire ». Ayant grandi dans un milieu francophone majoritaire (la Côte-Nord québécoise), je sais maintenant qu'inconsciemment, je pense et je réagis « en majoritaire » la plupart du temps. En arrivant à l'Île, je m'étais efforcée de mieux comprendre la

culture acadienne locale avant de porter un jugement. Par exemple, je savais que mes référents culturels français étaient tout à fait différents de ceux des francophones d'ici.

Je dirais que maintenant, ma compréhension de la réalité minoritaire va plus loin ; j'apprends, en quelque sorte, à développer des réflexes « de minoritaire ». Par exemple, tout récemment, un organisme a produit une belle affiche qui contient le mot « Welcome ! » en soixante-six langues. Le but de l'affiche est de faire voir aux gens de l'Île que toutes ces langues sont parlées dans les écoles de la province. Le mot « Welcome » est écrit en grosses lettres et est bien mis en évidence dans le coin supérieur gauche de l'affiche. Lorsque j'ai vu l'affiche, je l'ai trouvée superbe ; la police de caractère de certains alphabets est tout à fait époustouflante. Après quelques secondes, je me suis aperçu que le mot « bienvenue » n'apparaissait pas dans le titre. Alors je me suis mise à le chercher des yeux, pour finalement le trouver au centre de l'affiche, parmi les 65 autres langues. Je sais que la Véronique de 2001 n'aurait probablement pas réagi. Toutefois, celle de 2010 s'aperçoit que la manière dont le français est traité dans cette affiche le fait paraître comme si c'était seulement une langue parmi tant d'autres, alors que c'est une des deux langues officielles du pays. Les francophones qui vivent en milieu majoritaire n'ont pas à se demander où est la place du français dans leur quotidien, car la langue française est partout dans leur environnement immédiat. Les francophones minoritaires doivent constamment faire valoir leur point de vue, car il n'est souvent pas compris de la majorité anglo-dominante.

Toutefois, j'ai récemment remarqué que j'avais moi-même commencé à développer des symptômes d'insécurité linguistique. En février 2010, j'ai assisté à une conférence à Toronto dans le cadre de mes fonctions de conseillère pédagogique. Lors d'un tour de table où tout le monde devait se présenter (et où la majorité était fortement anglophone), je me suis surprise à me présenter uniquement en anglais. Pourtant, un système de traduction simultanée était disponible

pour tous les congressistes et il y avait une poignée de francophones dans la salle, qui eux se sont présentés en français, puis en anglais par la suite. J'étais la première francophone à prendre la parole. Ce n'est que lorsqu'une homologue du Nouveau-Brunswick s'est présentée d'abord en français que j'ai compris mon erreur. Cela m'a vraiment laissée perplexe. J'ai senti que j'avais laissé tomber les autres francophones présents. Suis-je en train de perdre ma fierté, mon intégrité ou est-ce que ce sont simplement mes réflexes « de majoritaire » qui s'estompent ? Cet exemple illustre bien comment mon expérience de chercheuse en milieu minoritaire m'a poussée à réfléchir sur ma propre identité.

En effet, cela m'amène à justement questionner mon identité et mes propres marqueurs linguistiques. Pour dire la vérité, je me sens un peu comme si j'étais dans un « cul-de-sac identitaire ». Depuis que j'ai quitté le foyer familial (vers l'âge de 19 ans), je suis catégorisée comme étant « celle qui a un accent », peu importe où elle va. Pour les Montréalais, l'accent de la Côte-Nord est très différent. Il m'est arrivé de me faire regarder de haut par d'autres étudiantes de mon programme à l'université. Elles faisaient semblant de ne pas me comprendre et jouaient les vierges offensées devant les expressions que j'utilisais. Quelle fut ma réaction ? J'ai réagi comme le Cédric de mon étude : je me suis mise à affirmer encore plus mon identité nord-côtière et à parler avec des mots et des expressions qui, je savais, allaient avoir un effet bœuf sur les Montréalais.

Après mes études universitaires, je me suis retrouvée à l'Île. C'est là que mon identité de québécoise-nord-côtière-majoritaire a pris un dur coup. Premièrement, mes marqueurs linguistiques québécois constituent plus qu'une carte de visite pour les francophones d'ici ; je suis consciente que certains Acadiens se sentent intimidés en présence de Québécois et je peux voir qu'ils cherchent souvent à modifier leurs marqueurs linguistiques pour s'adresser à moi. J'ai

vite compris que les Québécois avaient une réputation pas toujours enviable et qu'il fallait que je prenne cet aspect en considération pour apprendre à naviguer dans le milieu acadien et francophone de l'Île. Deuxièmement, contrairement à mes participants acadiens, je passe difficilement pour une minorité « invisible » et « inaudible » dans une foule anglophone. Mon accent et mon nom (et parfois ma façon de penser) me trahissent assez rapidement. C'est pour ces raisons que je dis me sentir comme si j'étais dans un « cul-de-sac » identitaire : je ne suis pas acadienne, donc je ne passe pas pour une francophone d'ici et je ne suis pas non plus assez « canadienne-anglaise » pour le reste de la population insulaire. Quelle est ma réaction face à cela ? Encore une fois, je réagis comme Cédric : je refuse de perdre mon accent et de me laisser assimiler. J'insiste sur les différences culturelles et non sur les ressemblances. Est-ce un mécanisme de défense pour préserver mon identité linguistique et culturelle ? Cela pourrait facilement faire l'objet d'un autre projet de recherche et peut-être que ce serait une étude autoethnographique pour un doctorat.

Il y a, cependant, un troisième côté à cette situation identitaire ambiguë qui a aussi émergé de ma réflexion durant ce projet et qui vient complexifier mon histoire. Depuis quelques années, j'ai remarqué que je ne suis pas aussi « québécoise » que mes compatriotes lorsque je vais en visite au Québec. Bien que certains référents culturels soient encore les mêmes (notamment, ceux qui ont trait au passé ou à l'enfance/adolescence), je remarque que je pense maintenant différemment des membres de ma familles ou mes amis proches. Il m'arrive même de trouver les Québécois un peu repliés sur eux-mêmes sur certains points de vue. De plus, mes amis québécois me disent que je m'exprime maintenant avec un accent acadien. Une amie de longue date m'a même dit que je parlais comme une anglophone qui avait appris le français ! Décidément, je serai toujours « celle qui a un accent » peu importe où elle va. De là à dire que je

possède une identité bilingue ou que je présente une hybridité identitaire, il y a encore une marche à franchir. Néanmoins, je peux voir que vivre en milieu anglo-dominant a transformé ma perspective. Pour la plupart des gens de mon entourage au Québec, la barrière de la langue constitue un obstacle de taille en ce qui concerne les éléments culturels anglophones (autant canadiens qu'américains). Dans mon cas, cette barrière est tombée et même si je m'efforce de lire et de regarder des produits culturels québécois (ou français de France) le plus possible, je me rends compte qu'il est très difficile de me maintenir au même niveau que mes compatriotes québécois au niveau culturel et linguistique. Parfois, quand je lis en français, il m'arrive de réaliser que j'ai oublié l'existence de certains mots. Cela me désole au plus haut point et me fait comprendre que maintenir ma langue et mon identité devient un combat perpétuel. Je peux donc maintenant compatir avec les francophones minoritaires sur ce point. Par exemple, je me demande si la Caroline de mon étude passera elle aussi par le même genre de questionnement que moi sur le plan identitaire dans quelques années, à force de vivre à l'extérieur de son milieu d'origine. La même chose pourrait arriver aux autres participants, dépendamment de l'endroit où ils choisiront de s'établir après leurs études postsecondaires. Même ceux qui ont choisi d'aller étudier en milieu francophone pourraient dénoter des changements dans leurs marqueurs linguistiques et culturels, car les communautés acadiennes des Maritimes ont toutes leurs particularités et leurs différences.

L'élaboration de cette étude m'a définitivement affectée comme francophone. Elle m'a permis d'avoir accès à toutes sortes de théories sur la construction identitaire et l'influence du milieu sur le développement de celle-ci. Cette étude m'a permis de mieux comprendre pourquoi mes références identitaires et linguistiques sont ce qu'elles sont et comment ces références

établissent mon rapport à toute la francophonie. Ce projet a apporté beaucoup de matière à réflexion dans ma vie et cette réflexion se poursuit même si mon étude, elle, prend fin.

BIBLIOGRAPHIE

Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2009). Et après le secondaire ? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12^e année d'écoles de langue française en situation minoritaire. Montréal : Fondation canadienne des bourses du millénaire. Accessible en ligne au http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/090429_AUFC_SOMMAIRE_finale.pdf

Arsenault, G. (1989). *Les Acadiens de l'Île, 1720-1980*. Moncton : Éditions d'Acadie.

Arsenault, G. (1982). *L'éducation chez les Acadiens de l'Île-du-Prince-Édouard 1720-1980, ou la survivance acadienne à l'Île*. Summerside : SSTA.

Arsenault-Cameron, N. (2000). *Enseignement du français langue première à l'Île-du-Prince-Édouard et recours juridique des parents de Summerside*. Table ronde présentée lors du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilans et Prospectives. Trouvé le 10 août 2006 sur le site de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) au <http://www.acelf.ca/liens/crde/articles/23-cameron.html>

Berg, B. L. (2004). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Boudreau, A. et Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Revue de l'Université de Moncton*, 25 (1-2), p. 527-553.

Boudreau, A. et Perrot, M.-È. (2005). Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie. *Glottopol*, No 6, Juillet 2005. *Revue de sociolinguistique* en ligne au <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Éditions du Seuil.

Calvet, J.-L. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2004). Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs de rendement scolaire (PIRS) : Rapport analytique. Disponible en ligne au <http://204.225.6.243/else/francophone/analysis.fr.pdf>

Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Commission scolaire de langue française. (2009). Politique linguistique. Trouvée en ligne sur le site de la CSLF au <http://www.edu.pe.ca/csLf/pl01.html>

Conseil de la Commission scolaire de langue française. (2004) Enquête portant sur le *malaise à l'école Évangéline* : Rapport final. Charlottetown : HRA.

Conseil scolaire Évangéline de l'Unité No 5. (1978). Livret-Souvenir : Ouverture officielle du Centre d'Éducation Évangéline.

Dallaire, C. et Denis, C. (2005). Asymmetrical hybridities: Youths at Francophone Games in Canada. *Canadian Journal of Sociology*, 30 (2), p. 143-168.

Denzin, N. et Lincoln, Y. (Éd.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Californie: Sage Publications.

Denzin, N. et Lincoln, Y. (Éd.). (1994). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Californie: Sage Publications.

Duquette, G. (2002). *L'identité ethnolinguistique et les élèves de 16 ans ou plus qui fréquentent les écoles secondaires de langue française de l'Ontario*. Rapport de recherche.

Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada. (2006). *Profils des communautés francophones et acadiennes du Canada* (2^e éd.). Trouvé sur le site de la FCFA au www.fcfa.ca

Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, automne 2004 (18), p. 171-179.

Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury : Éditions Prise de Parole.

Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et Francophonie*, 29 (1). Revue en ligne www.acelf.ca/revue/xxix-1/index.html

Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), p. 743-492.

Heller, M. (1999). « Alternative ideologies of la francophonie. » *Journal of Sociolinguistics*, 3 (3), p. 336-359.

Heller, M. (1996). Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and Education*, 8, p. 139-157.

Labrie, N., Lamoureux, S. et Wilson, D. (2009). *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario : Le choix des jeunes*. Rapport final. Toronto : CREFO.

Lamoureux, S. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : perspectives étudiantes*. Thèse de doctorat non-publiée, Département de

curriculum, d'apprentissage et d'enseignement, Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto.

Lamoureux, S. (2004). La transition de l'école secondaire de langue française à l'université : question de changements identitaires. Conférence présentée au 72^e Congrès de l'Acfas. Extrait trouvé le 2 août 2007 sur le site <http://www.acfas.ca/congres/congres72/C1998.htm>

Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie*. Profil démographique des ayants droits francophones selon la structure familiale. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Université de Moncton. Accessible en ligne : http://www.icrml.ca/index.php?option=com_content&task=view&id=64&Itemid=138

Landry, R. (1994). Diagnostic sur la vitalité de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick. *Égalité*, automne 1994, p. 11-39.

Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'Éducation*, 23 (3), p. 561-592.

Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 46 (3), p. 527-553.

Landry, R. et Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), p. 23-49.

Landry, R., Deveau, K. et Allard, R. (2008). Dominance identitaire bilingue chez les jeunes francophones en situation minoritaire, *Canadian Journal of Social Research*, Été 2008. Accessible en ligne au http://www.acs-aec.ca/index.php?option=com_acspub&task=view&slang=English&pubid=128

Landry, R., Deveau, K. et Allard, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et Francophonie*, printemps 2006, 34 (1), p. 54-81.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Californie: Sage Publications.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3rd ed.). Californie: Sage Publications.

Van Manen, Max. (1990). *Researching Lived Experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Californie: The Althouse Press.

Appendice A : Lettres d'information et demandes de consentement

Lettre d'information : parents

Projet d'étude : *Les Acadiens de la région Évangéline et l'éducation post-secondaire : deux voies, deux expériences.*

Cher(s) parent(s) ou tuteur(s),

Mon nom est Véronique Bouchard et je suis étudiante à temps partiel au programme de maîtrise en éducation à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (UPEI). Pour obtenir mon diplôme, j'ai choisi de faire un projet de recherche qui donne la chance aux jeunes de la région Évangéline de se faire entendre. Cette recherche se déroulera sous la supervision du Dr Miles Turnbull, professeur à UPEI. Le but de cette étude est donc d'interroger quelques élèves de 12^e année de l'école Évangéline afin de connaître leurs impressions à propos des deux sujets suivants :

- 1) Qu'est-ce qui motive le choix de langue d'éducation au niveau postsecondaire chez les finissants de l'école Évangéline?
- 2) Quelle est l'expérience vécue par ces jeunes lorsqu'ils font leurs premiers pas dans leur nouvel établissement?

Pour accomplir ce projet, je suis à la recherche d'élèves de 12^e année, gars ou filles, qui ont l'intention d'aller à l'université ou au collège en septembre 2008. Idéalement, j'aimerais trouver des élèves qui choisiront de s'inscrire dans une université ou un collège francophone et d'autres qui opteront pour une institution anglophone. Le tout se fera sur une base volontaire. **Sachez qu'il est possible pour votre jeune, sans avoir à donner de raison, de retirer sa participation au projet à n'importe quel moment et ce geste restera sans conséquences néfastes pour votre jeune.** Voici un bref aperçu de ce que les jeunes sélectionnés auront à faire :

- ☐ Prendre part à 2 entretiens d'environ une heure chaque; un en mai 2008, au moment de la sélection de l'établissement postsecondaire, et un autre en décembre

2008, à la fin du premier semestre universitaire/collégial. Ces entretiens seront enregistrés, puis transcrits. Les données ainsi recueillies seront gardées en lieu sûr, fermées à clé et ne seront accessibles qu'à moi. **Les cassettes seront détruites immédiatement après que les transcriptions auront été faites, alors que les transcriptions peuvent être gardées pour une période de trois à 7 ans, et détruites après un minimum de trois ans.** Pour des fins de vérification, chaque jeune recevra une copie des transcriptions.

□ Répondre à trois courriels comprenant quelques questions que j'enverrai durant ce premier semestre. Ces échanges par courriel porteront, entre autres, sur la période d'adaptation, l'utilisation de la langue française et l'expérience vécue de l'élève.

Les participants pourront refuser de répondre à des questions qui les mettent mal à l'aise. Aussi, ils ne seront pas payés pour participer à cette étude, toutefois, un petit cadeau d'appréciation (ex : certificat cadeau d'une valeur d'environ 50\$) leur sera offert à la fin du processus. De plus, aucun nom n'apparaîtra dans le rapport final; des pseudonymes seront utilisés tout au long du document, de manière à ce que personne ne puisse être reconnu. **Toutefois, la région Évangéline est une petite communauté. Bien que toutes les précautions nécessaires seront prises pour protéger l'anonymat des participants, il existe une faible possibilité que des participants puissent être reconnus à cause des propos qu'ils auront tenus dans leur réponses aux questions d'entretien. Toute l'information recueillie pendant la recherche restera confidentielle et anonyme, à moins que la chercheuse ne soit contrainte par la loi de divulguer certaines informations.** Une copie du rapport final sera remise aux participants. Aucune démarche ne sera possible sans votre permission et celle de votre jeune.

Si votre jeune est intéressé à participer à cette étude, il ou elle peut communiquer avec moi aux coordonnées ci-dessous. Veuillez signer le formulaire de consentement et retourner-le moi avec votre jeune ou déposez-le à l'administration de l'école. Si vous avez des questions au sujet de cette étude, veuillez vous adresser à moi-même, au Dr Turnbull ou au comité de déontologie de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard, qui chapeaute ce projet de recherche.

Merci de votre collaboration!

Véronique Bouchard
Étudiante à la maîtrise
Université de l'IPÉ
5880 Rte 11 RR2
Wellington, PE
C0B 2E0
Tél. : 902-854-3116
ymbouchard@edu.pe.ca

Miles Turnbull
Professeur
Université de l'IPÉ
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tél.: 902-566-0341
Fax : 902-566-0416
mturnbull@upei.ca

UPEI Research Ethics Board
University of Prince Edward Island
550 University Avenue
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tél. : 902-566-0637
Fax : 902-566-0756
lmacphee@upei.ca

Demande de consentement : Parents

J'ai lu et compris la lettre d'information et je suis d'accord pour laisser mon enfant prendre part au projet d'étude de Véronique Bouchard sur Les Acadiens de la région Évangéline et l'éducation postsecondaire : deux voies, deux expériences.

Je suis d'accord pour que mon enfant participe à deux entretiens individuels d'environ 60 minutes : un qui aura lieu dans un local de l'école en mai 2008 après les heures de cours et un autre qui aura lieu dans un endroit à déterminer au mois de décembre 2008. Je suis également d'accord que mon enfant réponde à trois courriels qui lui seront envoyés au cours du premier semestre universitaire/collégial.

Je suis aussi d'accord avec les points importants suivants :

- L'entretien sera enregistré et transcrit;
- **Les participants pourront refuser de répondre aux questions qui les mettent mal à l'aise;**
- **Les participants pourront se retirer du projet en tout temps, sans donner de raison et sans subir de conséquences néfastes;**
- Chaque participant aura la chance de lire les transcriptions des deux entretiens pour des fins de vérifications;
- **Les fichiers audio seront détruits immédiatement après leur transcription; les transcriptions et les courriels seront détruits après un minimum de trois ans ;**
- Seuls la chercheuse et son superviseur auront accès aux enregistrements, aux transcriptions et aux courriels. Ces documents seront gardés sous clés dans un endroit sûr tout au long du projet;
- Des pseudonymes seront utilisés pour protéger l'anonymat des participants. **Malgré cela, il y a une faible chance que certains participants soient identifiés par les propos contenus dans leurs réponses aux questions d'entretien;**
- **L'information recueillie demeurera strictement confidentielle et anonyme, sauf si la loi force la chercheuse à divulguer une partie de cette information;**
- **Il est impossible pour les participants de retirer leurs réponses après les avoir soumises et que les noms auront été enlevés;**

Lorsque le projet sera complété, je comprends que Véronique :

- offrira un petit cadeau d'appréciation aux participants pour les remercier d'avoir bien voulu partager leur temps et leur expérience (certificat cadeau d'environ 50\$)
- me fera parvenir un résumé des conclusions de l'étude.

Je comprends que toute participation au projet se fait sur une base volontaire et que les élèves peuvent choisir de retirer leur participation au projet en tout temps.

J'ai reçu une copie de cette lettre de consentement. Je suis au courant que je peux contacter le comité de déontologie de UPEI (902-566-0637 ou lmacphee@upe.ca) au cas où j'aurais des questions d'ordre éthique.

Signature : _____

Date : _____

Coordonnées de votre enfant : (Pour arranger l'heure et la date des entretiens et l'envoi de questions par courriel)

Nom : _____ (lettres moulées s.v.p.)

Nos de téléphone : _____

Adresse de courriel : _____



Letter of information – Parents (English version)

Research project : Evangéline area Acadians and post-secondary education :
two paths, two experiences.

Dear parent(s) or guardian(s)

My name is Véronique Bouchard and I am in the process of doing my Masters of Education at UPEI. To obtain my degree, I have chosen to conduct a research project that is designed to let the Évangéline area youth's voice to be heard. This project is under the supervision of Dr Miles Turnbull, professor at UPEI. The purpose of this study is to interview grade 12 students from École Évangéline to learn more about the two following topics:

1. What motivates the grade 12 students at École Évangéline when it comes to choosing the language in which they will study at the post-secondary level?
2. When they begin their journey in this new post-secondary institution, what is their lived experience?

To accomplish this research project, I need to find some grade 12 students, boys or girls, who have the intention of going to university or college next September. Ideally, I would like to find some students who will choose a French post-secondary institution, and some who will opt for an English establishment. Participation in this study is completely voluntary and the participants' responses will be strictly confidential. **I would also like to make clear that participants may choose to withdraw from this study at any time, without giving a reason and without adverse consequence.**

Here is a brief overview of what participants will have to do:

- Participate in two individual interviews: the first interview will happen in May 2008, when students are making their decision regarding the choice of college or university; the second interview will occur in December 2008, at the end of the first

university/college semester. Both interviews will be recorded and transcribed. Only my supervisors and myself will have access to the collected information. Recordings and transcripts will be kept in locked files. **Audio tapes will be destroyed immediately after they have been transcribed. Transcripts will be retained for three to seven years after the completion of the research, and destroyed after a minimum of three years.** Every participant will receive a copy of the transcripts for verification purposes.

- Respond to three emails containing questions that I will be sending throughout the first semester of college/university. These emails will give me a chance to learn more about certain topics, like adaptation period, the use of the French and English, their lived experience, etc.

Participants will not be paid to take part in this study. However, a token of appreciation will be offered to each participant (a \$50 gift certificate). Also, codes will be used on tapes and transcripts, and no student or their family will be identified in the final report. **Although every effort will be made to protect the identity of the participants in this study, there is still a slight possibility that participants might be able to be identified from their responses. All responses will be kept confidential and anonymous, except where the researcher is required by law to report them.** A copy of the summary of the findings will be distributed to each participant. The realization of this project is impossible without your consent.

If your child is interested in participating in this research project, he or she can communicate with me via phone or email (see contact information below). Please make sure to sign the attached consent form and return it to me via your child or bring it to the school office. If you would like to receive more information about the study, please contact me or contact my supervisor, Dr Turnbull. You can also contact the UPEI Research Ethics Board should you have any concerns about the ethical conduct of this study.

Thank you.

Véronique Bouchard
M. Ed. student
UPEI
5880 Rte 11 RR2
Wellington, PE
C0B 2E0
Tel. : 902-854-3116
ymbouchard@edu.pe.ca

Miles Turnbull
Professor
UPEI
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tel.: 902-566-0341
Fax : 902-566-0416
mturnbull@upei.ca

UPEI Research Ethics Board
University of Prince Edward Island
550 University Avenue
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tel. : 902-566-0637
Fax : 902-566-0756
lmacphee@upei.ca

Consent form – Parents (English version)

I have read and understand the information letter and agree to allow my child to take part in Véronique Bouchard's study on the grade 12 students' perspective on post-secondary education. I understand that participation in this study is completely voluntary.

I understand that letting my child get involved in this study implies that he/she will take part in two 60 minute interviews: one that will take place at school in May 2008 at the end of the day and one that will occur at a location yet to be determined in December 2008. I understand as well that my child will have to answer three emails that will be sent during the first semester of the 2008-2009 school year.

I also understand the following important details related to my child's participation in this study:

- The interviews will be recorded and transcribed;
- **Participants have the freedom not to answer any question included in the research;**
- **Participants can withdraw from the research at any time, without giving reason and without adverse consequence;**
- Each participant will be given a copy of the transcripts for verification purposes;
- Audio tapes will be destroyed immediately after transcription; transcripts and emails will be destroyed after a minimum of three years;
- The tapes and transcripts will be kept in locked files and will be accessible only to the researcher and advisors working on the study;
- To protect the anonymity of the participants, codes will be used on tapes and transcripts, and no individuals or their family will be identified in the final report. **Although every effort will be made to protect the identity of the participants in this study, there is still a slight possibility that participants might be able to be identified from their responses.**
- **All responses will be kept confidential and anonymous, except where the researcher is required by law to report them;**
- **Once all data has been submitted and identifiers removed, I will no longer have the opportunity to request that my data be removed from the study;**

At the completion of the study, I understand that Véronique Bouchard will:

- Offer the participants a gift as a token of appreciation for their time to complete the interviews, their interest and willingness to share their experiences (a \$50 gift certificate);
- Offer the participants a summary of the findings of the study.

I also understand that my child may withdraw from this study at any time, without giving a reason and without adverse consequence.

I may have a copy of the signed and dated consent form to keep. I understand that I can contact the UPEI Research Ethics Board at (902) 566-0637 or lmacphee@upei.ca) if I have any concerns about the ethical conduct of this study.

Signature: _____ Date: _____

Your child's contact information : (To set a date and time for interviews and to send questions via email)

Name : _____ (please print)

Phone : _____

Email : _____



Lettre d'information : élèves - participants

Projet d'étude : *Les Acadiens de la région Évangéline et l'éducation post-secondaire : deux voies, deux expériences.*

Cher finissant, chère finissante,

Aimerais-tu faire partie d'un projet de recherche dont tu serais la principale vedette ? Mon nom est Véronique Bouchard et je suis étudiante à temps partiel au programme de maîtrise en éducation à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (UPEI). Pour obtenir mon diplôme, j'ai choisi de faire un projet de recherche qui donne la chance aux jeunes de la région Évangéline de se faire entendre. Cette recherche se déroulera sous la supervision du Dr Miles Turnbull, professeur à UPEI. Le but de cette étude est donc d'interroger quelques élèves de 12^e année de l'école Évangéline afin de connaître leurs impressions à propos des deux sujets suivants :

- 1) Qu'est-ce qui motive le choix de langue d'éducation au niveau postsecondaire chez les finissants de l'école Évangéline?
- 2) Quelle est l'expérience vécue par ces jeunes lorsqu'ils font leurs premiers pas dans leur nouvel établissement?

Pour accomplir ce projet, je suis à la recherche d'élèves de 12^e année, gars ou filles, qui ont l'intention d'aller à l'université ou au collège en septembre 2008. Idéalement, j'aimerais trouver des élèves qui choisiront de s'inscrire dans une université ou un collège francophone et d'autres qui opteront pour une institution anglophone. Le tout se fera sur une base volontaire. Il est important que tu saches qu'il est possible, sans avoir à donner de raison, de retirer ta participation du projet, à n'importe quel moment, et ce geste restera sans conséquences néfastes pour toi. Si vous êtes sélectionnés, vous devrez :

- Prendre part à 2 entretiens d'environ une heure chaque; un en mai 2008, au moment de la sélection de l'établissement postsecondaire, et un autre en décembre 2008, à la fin du premier semestre universitaire/collégial. Ces entretiens seront enregistrés, puis transcrits. Les données ainsi recueillies seront gardées en lieu sûr, fermées à clé et ne seront accessibles qu'à moi. Les cassettes seront détruites immédiatement après que les transcriptions auront été faites, alors que les

transcriptions peuvent être gardées pour une période de trois à 7 ans, et détruites après un minimum de trois ans. Pour des fins de vérification, chaque jeune recevra une copie des transcriptions.

□ Répondre à trois courriels comprenant quelques questions que j'enverrai durant ce premier semestre. Ces échanges par courriel porteront, entre autres, sur la période d'adaptation, l'utilisation de la langue française et l'expérience vécue de l'élève.

Les participants pourront refuser de répondre à des questions qui les mettent mal à l'aise. Aussi, ils ne seront pas payés pour participer à cette étude, toutefois, un petit cadeau d'appréciation (ex : certificat cadeau d'une valeur d'environ 50\$) leur sera offert à la fin du processus. De plus, aucun nom n'apparaîtra dans le rapport final; des pseudonymes seront utilisés tout au long du document, de manière à ce que personne ne puisse être reconnu. Toutefois, la région Évangéline est une petite communauté. Bien que toutes les précautions nécessaires seront prises pour protéger l'anonymat des participants, il existe une faible possibilité que des participants puissent être reconnus à cause des propos qu'ils auront tenus dans leur réponses aux questions d'entretien. Une copie du rapport final sera remise à chaque participant. Aucune démarche ne sera possible sans ta permission et celle de tes parents si tu as moins de 18 ans.

Si tu es intéressé(e) à participer à cette étude, communique avec moi par téléphone ou par courriel, aux coordonnées ci-dessous. Signe le formulaire de consentement et rapporte-le à l'école. Si tu as des questions au sujet de l'étude, tu peux t'adresser à moi-même, au Dr Turnbull ou au comité de déontologie de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard, qui m'a donné l'autorisation de faire ce projet de recherche.

C'est ta chance de te faire entendre! Merci de ta collaboration!

Véronique Bouchard
Étudiante à la maîtrise
Université de l'IPÉ
5880 Rte 11 RR2
Wellington, PE
C0B 2E0
Tél. : 902-854-3116
ymbouchard@edu.pe.ca

Miles Turnbull
Professeur
Université de l'IPÉ
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tél.: 902-566-0341
Fax : 902-566-0416
mturnbull@upei.ca

UPEI Research Ethics Board
University of Prince Edward Island
550 University Avenue
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tél. : 902-566-0637
Fax : 902-566-0756
lmacphee@upei.ca

Demande de consentement : Élèves - participants

J'ai lu et compris la lettre d'information et je suis d'accord pour prendre part au projet d'étude de Véronique Bouchard sur Les Acadiens de la région *Évangéline et l'éducation* postsecondaire : deux voies, deux expériences.

Je suis d'accord pour participer à deux entretiens individuels d'environ 60 minutes : un qui aura lieu dans un local de l'école en mai 2008 après les heures de cours et un autre qui aura lieu dans un endroit à déterminer au mois de décembre 2008. Je comprends aussi que je m'engage à répondre à trois courriels qui me seront envoyés au cours du premier semestre universitaire/collégial.

Je suis aussi d'accord avec les points importants suivants :

- L'entretien sera enregistré et transcrit;
- Les participants pourront refuser de répondre aux questions qui les mettent mal à l'aise;
- Les participants pourront se retirer du projet en tout temps, sans donner de raison et sans subir de conséquences néfastes;
- Chaque participant aura la chance de lire les transcriptions des deux entretiens pour des fins de vérifications;
- Les fichiers audio seront détruits immédiatement après leur transcription; les transcriptions et les courriels seront détruits après un minimum de trois ans ;
- Seuls la chercheuse et son équipe de recherche auront accès aux enregistrements, aux transcriptions et aux courriels. Ces documents seront gardés sous clés dans un endroit sûr tout au long du projet;
- Des pseudonymes seront utilisés pour protéger l'anonymat des participants. Malgré cela, il y a une faible chance que certains participants soient identifiés par les propos contenus dans leurs réponses aux questions d'entretien;
- L'information recueillie demeurera strictement confidentielle et anonyme, sauf si la loi force la chercheuse à divulguer une partie de cette information;
- Il est impossible pour les participants de retirer leurs réponses après les avoir soumises et que les noms auront été enlevés;

Lorsque le projet sera complété, je comprends que Véronique :

- m'offrira un petit cadeau d'appréciation pour me remercier d'avoir bien voulu partager mon temps et mon expérience (certificat cadeau d'environ 50\$);
- me fera parvenir un résumé des conclusions de l'étude.

Je comprends que toute participation au projet se fait sur une base volontaire et que je peux choisir de retirer ma participation du projet en tout temps.

J'ai reçu une copie de cette lettre de consentement. Je suis au courant que je peux contacter le comité de déontologie de UPEI (902-566-0637 ou lmacphee@upe.ca) au cas où j'aurais des questions d'ordre éthique.

Signature : _____

Date : _____

Coordonnées : (Pour arranger l'heure et la date des entretiens et l'envoi de questions par courriel)

Nom : _____ (lettres moulées s.v.p.)

Nos de téléphone : _____

Adresse de courriel : _____



Lettre d'information : enseignant

Projet d'étude : *Les Acadiens de la région Évangéline et l'éducation post-secondaire : deux voies, deux expériences.*

Mont-Carmel, le 15 avril 2008.

Enseignant titulaire de la 12^e année
École Évangéline
Abram Village, R.R.1
Île-du-Prince-Édouard, C0B 2E0

À qui de droit :

Mon nom est Véronique Bouchard et je suis étudiante à temps partiel au programme de maîtrise en éducation à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (UPEI). Pour obtenir mon diplôme, j'ai choisi de faire un projet de recherche qui donne la chance aux jeunes de la région Évangéline de se faire entendre. Cette recherche se déroulera sous la supervision du Dr Miles Turnbull, professeur à UPEI. Le but de cette étude est donc d'interroger des élèves de 12^e année de l'école Évangéline afin de connaître leurs impressions à propos des deux sujets suivants :

- 1) Qu'est-ce qui motive le choix de langue d'éducation au niveau postsecondaire chez les finissants de l'école Évangéline?
- 2) Quelle est l'expérience vécue par ces jeunes lorsqu'ils font leurs premiers pas dans leur nouvel établissement?

Pour accomplir ce projet, je suis à la recherche d'élèves de 12^e année, gars ou filles, qui ont l'intention d'aller à l'université ou au collège en septembre 2008. Idéalement, j'aimerais trouver des élèves qui choisiront de s'inscrire dans une université ou un collège francophone et d'autres qui opteront pour une institution anglophone. Le tout se fera sur une base volontaire. Sachez qu'il est possible pour les jeunes, sans avoir à donner de raison, de retirer leur participation du projet, à n'importe quel moment, et ce geste restera sans conséquences néfastes pour les jeunes. Voici un bref aperçu de ce que les jeunes sélectionnés auront à faire :

- ☐ Prendre part à 2 entretiens d'environ une heure chaque; un en mai 2008, au moment de la sélection de l'établissement postsecondaire, et un autre en décembre

2008, à la fin du premier semestre universitaire/collégial. Ces entretiens seront enregistrés, puis transcrits. Les données ainsi recueillies seront gardées en lieu sûr, fermées à clé et ne seront accessibles qu'à moi. Les cassettes seront détruites immédiatement après que les transcriptions auront été faites, alors que les transcriptions peuvent être gardées pour une période de trois à 7 ans, et détruites après un minimum de trois ans. Pour des fins de vérification, chaque jeune recevra une copie des transcriptions. Le premier entretien aurait lieu à l'école, après les heures de classe. L'emplacement du deuxième entretien sera déterminé en fonction des besoins des participants.

□ Répondre à trois courriels comprenant quelques questions que j'enverrai durant ce premier semestre. Ces échanges par courriel porteront, entre autres, sur la période d'adaptation, l'utilisation de la langue française et l'expérience vécue de l'élève.

Les participants pourront refuser de répondre à des questions qui les mettent mal à l'aise. Aussi, ils ne seront pas payés pour participer à cette étude, toutefois, un petit cadeau d'appréciation (ex : certificat cadeau d'une valeur d'environ 50\$) leur sera offert à la fin du processus. De plus, aucun nom n'apparaîtra dans le rapport final; des pseudonymes seront utilisés tout au long du document, de manière à ce que personne ne puisse être reconnu. Toutefois, la région Évangéline est une petite communauté. Bien que toutes les précautions nécessaires seront prises pour protéger l'anonymat des participants, il existe une faible possibilité que des participants puissent être reconnus à cause des propos qu'ils auront tenus dans leur réponses aux questions d'entretien. Toute l'information recueillie pendant la recherche restera confidentielle et anonyme, à moins que la chercheuse ne soit contrainte par la loi de divulguer certaines informations. Une copie du rapport final sera remise à chaque participant et à leurs parents. Aucune démarche ne sera possible sans votre permission, celle des élèves et de leurs parents s'ils sont âgés de moins de 18 ans. Aussi, j'aurais besoin de votre collaboration pour m'aider à recruter des participants parmi les élèves de votre classe de finissants. Une petite demi-heure de leur temps durant la journée scolaire devrait suffire. Je vous contacterai à une date ultérieure afin de confirmer notre approche de recrutement.

Si vous avez des questions par rapport à cette étude, veuillez communiquer avec moi-même, mon superviseur ou le comité déontologie de l'Université de l'Île-Prince-Édouard, qui chapeaute ce projet de recherche.

J'espère que je peux compter sur votre collaboration!

Véronique Bouchard
Étudiante à la maîtrise
Université de l'IPÉ
5880 Rte 11 RR2
Wellington, PE
C0B 2E0
Tél. : 902-854-3116
vmouchard@edu.pe.ca

Miles Turnbull
Professeur
Université de l'IPÉ
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tél.: 902-566-0341
Fax : 902-566-0416
mturnbull@upei.ca

UPEI Research Ethics Board
University of Prince Edward Island
550 University Avenue
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tél. : 902-566-0637
Fax : 902-566-0756
lmacphee@upei.ca

Demande de consentement : Enseignant

J'ai lu et compris la lettre d'information et je suis d'accord pour laisser Véronique Bouchard s'adresser et recruter des participants au sein de la classe de 12^e année de l'École Évangéline pour accomplir son projet de recherche sur Les Acadiens de la région Évangéline et *l'éducation* postsecondaire : deux voies, deux expériences.

Je suis au courant que prendre part à l'étude implique l'utilisation d'environ 30 minutes de temps durant la journée scolaire en avril 2008, pour donner la chance à Véronique Bouchard de parler aux élèves et de recruter des participants.

Je suis d'accord pour que les participants (élèves de l'École Évangéline) prennent part à deux entretiens et qu'un local de l'école soit utilisé pour la réalisation du première entretien individuel de 60 minutes au mois de mai 2008, après les heures de cours.

Je suis aussi d'accord avec les points importants suivants :

- L'entretien sera enregistré et transcrit;
- Les participants pourront refuser de répondre aux questions qui les mettent mal à l'aise;
- Les participants pourront se retirer du projet en tout temps, sans donner de raison et sans subir de conséquences néfastes;
- Chaque participant aura la chance de lire les transcriptions des deux entretiens pour des fins de vérifications;
- Les fichiers audio seront détruits immédiatement après leur transcription; les transcriptions et les courriels seront détruits après un minimum de trois ans ;
- Seuls la chercheuse et son superviseur auront accès aux enregistrements et aux transcriptions. Ces documents seront gardés sous clés dans un endroit sûr tout au long du projet;
- Des pseudonymes seront utilisés pour protéger l'anonymat des participants. Malgré cela, il y a une faible chance que certains participants soient identifiés par les propos contenus dans leurs réponses aux questions d'entretien;
- L'information recueillie demeurera strictement confidentielle et anonyme, sauf si la loi force la chercheuse à de divulguer une partie de cette information;
- Il est impossible pour les participants de retirer leurs réponses après les avoir soumises et que les noms auront été enlevés;

Lorsque le projet sera complété, je comprends que Véronique :

- offrira un petit cadeau d'appréciation aux participants pour les remercier d'avoir bien voulu partager leur temps et leur expérience (certificat cadeau d'environ 50\$)
- me fera parvenir un résumé des conclusions de l'étude.

Je comprends que toute participation au projet se fait sur une base volontaire et que les élèves peuvent choisir de retirer leur participation au projet en tout temps.

J'ai reçu une copie de cette lettre de consentement. Je suis au courant que je peux contacter le comité de déontologie de UPEI (902-566-0637 ou lmacphee@upei.ca) au cas où j'aurais des questions d'ordre éthique.

Signature : _____

Date : _____



Lettre d'information : direction

Projet d'étude : *Les Acadiens de la région Évangéline et l'éducation post-secondaire : deux voies, deux expériences.*

Mont-Carmel, le 15 avril 2008.

M. Gilles Arsenault
 Directeur
 École Évangéline
 Abram Village, R.R.1
 Île-du-Prince-Édouard, C0B 2E0

Cher M. Arsenault,

Mon nom est Véronique Bouchard et je suis étudiante à temps partiel au programme de maîtrise en éducation à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (UPEI). Pour obtenir mon diplôme, j'ai choisi de faire un projet de recherche qui donne la chance aux jeunes de la région Évangéline de se faire entendre. Cette recherche se déroulera sous la supervision du Dr Miles Turnbull, professeur à UPEI. Le but de cette étude est donc d'interroger des élèves de 12^e année de l'école Évangéline afin de connaître leurs impressions à propos des deux sujets suivants :

- 3) Qu'est-ce qui motive le choix de langue d'éducation au niveau postsecondaire chez les finissants de l'école Évangéline?
- 4) Quelle est l'expérience vécue par ces jeunes lorsqu'ils font leurs premiers pas dans leur nouvel établissement?

Pour accomplir ce projet, je suis à la recherche d'élèves de 12^e année, gars ou filles, qui ont l'intention d'aller à l'université ou au collège en septembre 2008. Idéalement, j'aimerais trouver des élèves qui choisiront de s'inscrire dans une université ou un collège francophone et d'autres qui opteront pour une institution anglophone. Le tout se fera sur une base volontaire. Sachez qu'il est possible pour les jeunes, sans avoir à donner de raison, de retirer leur participation du projet, à n'importe quel moment, et ce geste restera sans conséquences néfastes pour les jeunes. Voici un bref aperçu de ce que les jeunes sélectionnés auront à faire :

□ Prendre part à 2 entretiens d'environ une heure chaque; un en mai 2008, au moment de la sélection de l'établissement postsecondaire, et un autre en décembre 2008, à la fin du premier semestre universitaire/collégial. Ces entretiens seront enregistrés, puis transcrits. Les données ainsi recueillies seront gardées en lieu sûr, fermées à clé et ne seront accessibles qu'à moi. Les cassettes seront détruites immédiatement après que les transcriptions auront été faites, alors que les transcriptions peuvent être gardées pour une période de trois à 7 ans, et détruites après un minimum de trois ans. Pour des fins de vérification, chaque jeune recevra une copie des transcriptions. Le premier entretien aurait lieu à l'école, après les heures de classe. L'emplacement du deuxième entretien sera déterminé en fonction des besoins des participants.

✕ Répondre à trois courriels comprenant quelques questions que j'enverrai durant ce premier semestre. Ces échanges par courriel porteront, entre autres, sur la période d'adaptation, l'utilisation de la langue française et l'expérience vécue de l'élève.

Les participants pourront refuser de répondre à des questions qui les mettent mal à l'aise. Aussi, ils ne seront pas payés pour participer à cette étude, toutefois, un petit cadeau d'appréciation (ex : certificat cadeau d'une valeur d'environ 50\$) leur sera offert à la fin du processus. De plus, aucun nom n'apparaîtra dans le rapport final; des pseudonymes seront utilisés tout au long du document, de manière à ce que personne ne puisse être reconnu. Toutefois, la région Évangéline est une petite communauté. Bien que toutes les précautions nécessaires seront prises pour protéger l'anonymat des participants, il existe une faible possibilité que des participants puissent être reconnus à cause des propos qu'ils auront tenus dans leur réponses aux questions d'entretien. Toute l'information recueillie pendant la recherche restera confidentielle et anonyme, à moins que la chercheuse ne soit contrainte par la loi de divulguer certaines informations. Une copie du rapport final sera remise à chaque participant et à leurs parents. Aucune démarche ne sera possible sans votre permission, celle des élèves et de leurs parents s'ils sont âgés de moins de 18 ans. Aussi, j'aurais besoin de votre collaboration pour m'aider à recruter des participants parmi les élèves de votre classe de finissants. Une petite demi-

heure de leur temps durant la journée scolaire devrait suffire. Je vous contacterai à une date ultérieure afin de confirmer notre approche de recrutement.

Si vous avez des questions par rapport à cette étude, veuillez communiquer avec moi-même, mon superviseur ou le comité déontologie de l'Université de l'Île-Prince-Édouard, qui chapeaute ce projet de recherche.

J'espère que je peux compter sur votre collaboration!

Véronique Bouchard
Étudiante à la maîtrise
Université de l'IPÉ
5880 Rte 11 RR2
Wellington, PE
C0B 2E0
Tél. : 902-854-3116
vmouchard@edu.pe.ca

Miles Turnbull
Professeur
Université de l'IPÉ
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tél.: 902-566-0341
Fax : 902-566-0416
mturnbull@upei.ca

UPEI Research Ethics Board
University of Prince Edward Island
550 University Avenue
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tél. : 902-566-0637
Fax : 902-566-0756
lmacphee@upei.ca

Demande de consentement : Direction de l'école

J'ai lu et compris la lettre d'information et je suis d'accord pour laisser Véronique Bouchard s'adresser et recruter des participants au sein de la classe de 12^e année de l'École Évangéline pour accomplir son projet de recherche sur Les Acadiens de la région Évangéline et *l'éducation* postsecondaire : deux voies, deux expériences.

Je suis au courant que prendre part à l'étude implique l'utilisation d'environ 30 minutes de temps durant la journée scolaire en avril 2008, pour donner la chance à Véronique Bouchard de parler aux élèves et de recruter des participants.

Je suis d'accord pour que les participants (élèves de l'École Évangéline) prennent part à deux entretiens et qu'un local de l'école soit utilisé pour la réalisation du première entretien individuel de 60 minutes au mois de mai 2008, après les heures de cours.

Je suis aussi d'accord avec les points importants suivants :

- L'entretien sera enregistré et transcrit;
- Les participants pourront refuser de répondre aux questions qui les mettent mal à l'aise;
- Les participants pourront se retirer du projet en tout temps, sans donner de raison et sans subir de conséquences néfastes;
- Chaque participant aura la chance de lire les transcriptions des deux entretiens pour des fins de vérifications;
- Les fichiers audio seront détruits immédiatement après leur transcription; les transcriptions et les courriels seront détruits après un minimum de trois ans ;
- Seuls la chercheuse et son superviseur auront accès aux enregistrements et aux transcriptions. Ces documents seront gardés sous clés dans un endroit sûr tout au long du projet;
- Des pseudonymes seront utilisés pour protéger l'anonymat des participants. Malgré cela, il y a une faible chance que certains participants soient identifiés par les propos contenus dans leurs réponses aux questions d'entretien;
- L'information recueillie demeurera strictement confidentielle et anonyme, sauf si la loi force la chercheuse à de divulguer une partie de cette information;
- Il est impossible pour les participants de retirer leurs réponses après les avoir soumises et que les noms auront été enlevés;

Lorsque le projet sera complété, je comprends que Véronique :

- offrira un petit cadeau d'appréciation aux participants pour les remercier d'avoir bien voulu partager leur temps et leur expérience (certificat cadeau d'environ 50\$)
- me fera parvenir un résumé des conclusions de l'étude.

Je comprends que toute participation au projet se fait sur une base volontaire et que les élèves peuvent choisir de retirer leur participation au projet en tout temps.

J'ai reçu une copie de cette lettre de consentement. Je suis au courant que je peux contacter le comité de déontologie de UPEI (902-566-0637 ou lmacphee@upei.ca) au cas où j'aurais des questions d'ordre éthique.

Signature : _____

Date : _____



Lettre d'information : commission scolaire

Projet d'étude : *Les Acadiens de la région Évangéline et l'éducation post-secondaire : deux voies, deux expériences.*

Mont-Carmel, le 15 avril 2008.

M. Gilles Benoît
 Directeur général
 Commission scolaire de langue française
 Boîte 124, R.R.1
 Abram-Village (Î.-P.-É.)
 C0B 2E0

Cher M. Benoît,

Mon nom est Véronique Bouchard et je suis étudiante à temps partiel au programme de maîtrise en éducation à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (UPEI). Pour obtenir mon diplôme, j'ai choisi de faire un projet de recherche qui donne la chance aux jeunes de la région Évangéline de se faire entendre. Cette recherche se déroulera sous la supervision du Dr Miles Turnbull, professeur à UPEI. Le but de cette étude est donc d'interroger quelques élèves de 12^e année de l'école Évangéline afin de connaître leurs impressions à propos des deux sujets suivants :

- 1) Qu'est-ce qui motive le choix de langue d'éducation au niveau postsecondaire chez les finissants de l'école Évangéline?
- 2) Quelle est l'expérience vécue par ces jeunes lorsqu'ils font leurs premiers pas dans leur nouvel établissement?

Pour accomplir ce projet, je suis à la recherche de quelques élèves de 12^e année, gars ou filles, qui ont l'intention d'aller à l'université ou au collège en septembre 2008. Idéalement, j'aimerais trouver des élèves qui choisiront de s'inscrire dans une université ou un collège francophone et d'autres qui opteront pour une institution anglophone. Le tout se fera sur une base volontaire. Sachez qu'il est possible pour les jeunes, sans avoir à donner de raison, de retirer leur participation du projet, à n'importe quel moment, et ce geste restera sans conséquences néfastes pour les jeunes. Voici un bref aperçu de ce que les jeunes sélectionnés auront à faire :

- ☐ Prendre part à 2 entretiens d'environ une heure chaque; une en mai 2008, au moment de la sélection de l'établissement postsecondaire, et un autre en décembre

2008, à la fin du premier semestre universitaire/collégial. Ces entretiens seront enregistrés, puis transcrits. Les données ainsi recueillies seront gardées en lieu sûr, fermées à clé et ne seront accessibles qu'à moi. Les cassettes seront détruites immédiatement après que les transcriptions auront été faites, alors que les transcriptions peuvent être gardées pour une période de trois à 7 ans, et détruites après un minimum de trois ans. Pour des fins de vérification, chaque jeune recevra une copie des transcriptions. Le premier entretien aurait lieu à l'école, après les heures de classe. L'emplacement du deuxième entretien sera déterminé en fonction des besoins des participants.

□ Répondre à trois courriels comprenant quelques questions que j'enverrai durant ce premier semestre. Ces échanges par courriel porteront, entre autres, sur la période d'adaptation, l'utilisation de la langue française et l'expérience vécue de l'élève.

Les participants pourront refuser de répondre à des questions qui les mettent mal à l'aise. Aussi, ils ne seront pas payés pour participer à cette étude, toutefois, un petit cadeau d'appréciation (ex : certificat cadeau d'une valeur d'environ 50\$) leur sera offert à la fin du processus. De plus, aucun nom n'apparaîtra dans le rapport final; des pseudonymes seront utilisés tout au long du document, de manière à ce que personne ne puisse être reconnu. Toutefois, la région Évangéline est une petite communauté. Bien que toutes les précautions nécessaires seront prises pour protéger l'anonymat des participants, il existe une faible possibilité que des participants puissent être reconnus à cause des propos qu'ils auront tenus dans leur réponses aux questions d'entretien. Toute l'information recueillie pendant la recherche restera confidentielle et anonyme, à moins que la chercheuse ne soit contrainte par la loi de divulguer certaines informations. Une copie du rapport sera remise aux participants et à leurs parents. Aucune démarche ne sera entreprise sans votre permission, celle de l'école et celle des participants et de leurs parents s'ils sont âgés de moins de 18 ans. Aussi, j'aurais besoin de la collaboration de la direction scolaire de l'École Évangéline pour m'aider à recruter des participants parmi la classe de finissants de cette année. Une petite demi-heure de leur temps

durant la journée scolaire devrait suffire. Une fois que j'aurai votre permission, je contacterai M. Gilles Arsenault pour lui demander son avis au sujet de la stratégie à utiliser.

Si vous avez des questions par rapport à cette étude, veuillez communiquer avec moi, mon superviseur ou le comité de déontologie de l'Université de l'IPÉ, qui chapeaute ce projet de recherche.

Merci de votre collaboration!

Véronique Bouchard
Étudiante à la maîtrise
Université de l'IPÉ
5880 Rte 11 RR2
Wellington, PE
C0B 2E0
Tél. : 902-854-3116
vmouchard@edu.pe.ca

Miles Turnbull
Professeur
Université de l'IPÉ
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tél.: 902-566-0341
Fax : 902-566-0416
mturnbull@upei.ca

UPEI Research Ethics Board
University of Prince Edward Island
550 University Avenue
Charlottetown, PE
C1A 4P3
Tél. : 902-566-0637
Fax : 902-566-0756
lmacphee@upei.ca

Demande de consentement : Commission scolaire

J'ai lu et compris la lettre d'information et je suis d'accord pour laisser Véronique Bouchard s'adresser et recruter des participants au sein de la classe de 12^e année de l'École Évangéline pour accomplir son projet de recherche sur Les Acadiens de la région Évangéline et *l'éducation* postsecondaire : deux voies, deux expériences.

Je suis au courant que prendre part à l'étude implique l'utilisation d'environ 30 minutes de temps durant la journée scolaire en avril 2008, pour donner la chance à Véronique Bouchard de parler aux élèves et de recruter des participants.

Je suis d'accord pour que les participants (élèves de la CLSF) prennent part à deux entretiens et qu'un local de l'école soit utilisé pour la réalisation du premier entretien individuel de 60 minutes au mois de mai 2008, après les heures de cours.

Je suis aussi d'accord avec les points importants suivants :

- L'entretien sera enregistré et transcrit;
- Les participants pourront refuser de répondre aux questions qui les mettent mal à l'aise;
- Les participants pourront se retirer du projet en tout temps, sans donner de raison et sans subir de conséquences néfastes;
- Chaque participant aura la chance de lire les transcriptions des deux entretiens pour des fins de vérifications;
- Les fichiers audio seront détruits immédiatement après leur transcription; les transcriptions et les courriels seront détruits après un minimum de trois ans ;
- Seuls la chercheuse et son superviseur auront accès aux enregistrements et aux transcriptions. Ces documents seront gardés sous clés dans un endroit sûr tout au long du projet;
- Des pseudonymes seront utilisés pour protéger l'anonymat des participants. Malgré cela, il y a une faible chance que certains participants soient identifiés par les propos contenus dans leurs réponses aux questions d'entretien;
- L'information recueillie demeurera strictement confidentielle et anonyme, sauf si la loi force la chercheuse à divulguer une partie de cette information;
- Il est impossible pour les participants de retirer leurs réponses après les avoir soumises et que les noms auront été enlevés;

Lorsque le projet sera complété, je comprends que Véronique :

- offrira un petit cadeau d'appréciation aux participants pour les remercier d'avoir bien voulu partager leur temps et leur expérience (certificat cadeau d'environ 50\$)
- me fera parvenir un résumé des conclusions de l'étude.

Je comprends que toute participation au projet se fait sur une base volontaire et que les élèves peuvent choisir de retirer leur participation au projet en tout temps.

J'ai reçu une copie de cette lettre de consentement. Je suis au courant que je peux contacter le comité de déontologie de UPEI (902-566-0637 ou lmacphee@upei.ca) au cas où j'aurais des questions d'ordre éthique.

Signature : _____

Date : _____

Appendice B : Questionnaires d'entretien

Entretien #1 : mai-juin 2008

Voici les questions qui seront utilisées lors du premier entretien.

(Les questions pour sonder plus en profondeur sont en italique)

THÈME 1 : QUI ES-TU ? TA FAMILLE ?

1. Pourquoi as-tu choisi de participer à cette étude ?

Qu'est-ce qui t'intéresse le plus dans cette recherche ?

2. Quels sont tes plans pour l'année prochaine ?

Qu'est-ce qui t'intéresse ?

3. Parle-moi de ton expérience à l'école Évangéline.

A-t-elle été positive ? Négative ? *Qu'est-ce que tu as aimé ? Pas aimé ?*

THÈME 2 : LA PLACE DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS DANS TA VIE

4. Quelle est la place du français dans ta vie ?

Est-ce une langue que tu parles à l'école seulement ? Avec tes amis ? Penses-tu parler français toute ta vie ? Pourquoi ?

Quel rapport as-tu avec la langue française ? *T'y sens-tu attaché ? Te sens-tu insécure quand tu utilises le français ?*

5. Quelle est la place du français dans ta famille ?

Pourquoi ? Est-ce que tout le monde parle français ?

6. Quelle est la place de l'anglais dans ta vie ?

Pourquoi ? Et dans ta famille ? *Y a-t-il d'autres langues dans ta vie ?*

7. Penses-tu que beaucoup de personnes parlent français dans la région Évangéline ?

Peux-tu estimer un pourcentage ? Selon toi, est-ce beaucoup ? ou pas assez ? Pourquoi ?

8. Penses-tu que beaucoup de personnes parlent français en dehors de la région Évangéline ?

Pourquoi est-ce que c'est comme ça ?

9. Que penses-tu de la place que le français occupe dans la vie culturelle (arts, musique, festivals, etc.) de la région Évangéline ? Y a-t-il des activités en français ? Lesquelles ? Y en a-t-il assez ?

Participes-tu à ces activités ? Pourquoi ? Lis-tu des livres en français ? Le journal ? Regardes-tu des films en français ? La télé ? Et la radio ? La musique ?

10. Que penses-tu de la place du français dans l'économie de la région Évangéline ?

Le français est-il utilisé pour créer des emplois ? à la caisse populaire ? au travail ?

11. Que penses-tu de la place du français dans la vie politique de la région Évangéline ?

Qui est le député à l'assemblée législative ? à Ottawa ? Parlent-ils français ? Devraient-ils ? Est-ce qu'il se fait des débats politiques en français ?

12. Que penses-tu de la place du français dans la vie de l'Î.-P.-É. en général ?

Le français est-il utilisé à l'extérieur de la région Évangéline ? Où ? Pourquoi ? Quand ? Dans quel contexte ? Devrait-on entendre plus de français ?

13. Quelle est la place de l'anglais dans la région Évangéline ?

Entends-tu beaucoup d'anglais dans la région ? Est-ce correct comme ça ? Pourquoi ? Penses-tu que tous les gens de la région sont bilingues ? Devraient-ils l'être ?

THÈME 3 : QUELS FACTEURS ONT INFLUENCÉ TA DÉCISION PAR RAPPORT À L'AN PROCHAIN ?

14. Pourquoi as-tu choisi l'université/collège X ?

Que veux-tu faire plus tard ?

15. Quel est le plus gros facteur qui a fait pencher la balance ?

Est-ce ta famille ? Tes amis ? Tes enseignant(e)s ? Le choix de cours ? Les possibilités de bourses ? Pourquoi ? Avec qui en as-tu discuté ?

Qu'est-ce que tes enseignants te recommandaient ?

Combien de temps est-ce que tu as pris avant de prendre une décision ?

As-tu passé des tests ? Quelles sortes de tests ?

As-tu été en contact avec des employés de l'université/collège ?

Est-ce que la langue de l'institution était un facteur ? Peux-tu m'en parler ?

16. Où vas-tu habiter ?

Quand ? Avec qui ? Est-ce ta décision ? Quelle langue vas-tu parler dans ton nouveau chez-toi ?

17. Quelles sont tes attentes par rapport à la transition Évangéline-université ?

Quelle sera la meilleur partie ? As-tu des craintes ? Lesquelles ? Pourquoi ?

18. As-tu des attentes par rapport à la langue dans laquelle tu vas étudier ?

D'où viennent ces attentes ? as-tu des craintes ?

19. Au niveau de la langue, penses-tu qu'il y aura des ajustements à faire ?

Vas-tu te préparer à l'avance ? Comment ?

20. Comment te sens-tu par rapport à ta décision ?

Comment tes parents se sentent-ils ? Tes ami(e)s ? Pourquoi ?

21. Comment l'école Évangéline t'a-t-elle préparée pour aller à l'université/collège ?

Quelles forces as-tu développées ?

Aurais-tu développé ces forces si tu avais fréquenté une autre école ?

22. Qu'est-ce que l'école Évangéline aurait pu faire de plus pour mieux te préparer ?

Penses-tu avoir des lacunes ou des faiblesses?

Comment est-ce que ça aurait pu être amélioré avant que tu finisses ta 12^e année ?

23. As-tu autre chose à ajouter ?

Entretien #2 : Décembre 2008 – Schéma général

****Rappeler les droits/règles...**

THÈME #1 : TON EXPÉRIENCE GÉNÉRALE

1. Reculons dans le temps : décris-moi ta première semaine d'université/collège.

Ensuite, décris le début de ton semestre.

Est-ce que ça s'est bien passé? Comment te sentais-tu au début ?

As-tu fait beaucoup d'erreurs que tu ne referais pas aujourd'hui?

2. Compare le début et la fin. Qu'est-ce qui a changé?

As-tu appris des trucs qui t'ont aidé à passer au travers?

Que retiens-tu de cette expérience? Pourquoi ?

3. Parle-moi de tes professeurs.

T'ont-ils(elles) beaucoup aidé?

Combien étiez-vous dans vos cours?

Sentais-tu qu'ils te connaissaient bien?

Savent-ils que tu es Acadien(ne) ou leur caches-tu cette partie de toi?

Quelle était leur attitude envers les Acadiens de la région Évangéline? Pourquoi ?

Leur attitude était-elle la même envers les Acadiens d'autres régions des Maritimes ?

4. Est-ce que tu as aimé ton premier semestre à l'université/collège ?

Qu'est-ce que tu as aimé/ moins aimé ? Pourquoi ?

5. T'ennuies-tu de la maison ou de ton « ancienne vie » des fois? Pourquoi?

THÈME # 2 : L'EXPÉRIENCE AU NIVEAU DE LA LANGUE

6. Parle-moi de ton utilisation de la langue française/anglaise.

Qu'est-ce qui a été facile ? Moins facile ? Pourquoi ?

As-tu eu des difficultés d'adaptation? Étais-tu confiant d'utiliser cette langue? Pourquoi?

7. Parle-moi de la réaction et de l'attitude des autres envers ton accent ou les expressions françaises (ou tournures de phrases anglaises) que tu utilises.

Te sentais-tu différent(e)? Est-ce que tout le monde réagissait de la même façon quand tu parlais? Comment? Pourquoi ?

8. Est-ce que la place du français a changé dans ta vie ?

Comment? Pourquoi ? Dans quels contextes utilises-tu le français ? Activités culturelles? Vie sociale? Services ? (restaurants, magasins, services bancaires, services aux étudiants, etc.)

9. Est-ce que la place de l'anglais a changé dans ta vie ?

Comment? Pourquoi? Dans quels contextes utilises-tu *l'anglais* ? *Activités culturelles* ? *Vie sociale*? Services ? (restaurants, magasins, services bancaires, services aux étudiants, etc.)

10. As-tu rencontré beaucoup de gens qui parlent français à l'université/collège ?

Plus/moins que tu pensais ? Pourquoi ? Parlez-vous français entre vous?

11. Ressens-tu un lien spécial avec les autres Francophones que tu as rencontrés à l'université/collège? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?

12. Est-ce que ton identité linguistique/culturelle a changé au cours du semestre? Comment?

(Ex : Te sens-tu plus/moins francophone? Plus/moins anglophone?)

→ Poser question sur les habitudes culturelles. (Voir autre feuille)

13. Quand tu es à l'université/collège, dans quelle langue se passe ton dialogue intérieur?

Pourquoi penses-tu *que c'est comme ça*? Est-ce que ça change selon le contexte?

14. Après avoir passé un semestre dans ton institution postsecondaire, trouves-tu que l'école Évangéline t'avait bien préparée? Explique.

Qu'est-ce qui était bien?

Qu'est-ce qu'il faudrait améliorer?

Quel conseil donnerais-tu à tes anciens enseignants du secondaire?

15. Quelles recommandations ferais-tu à un(e) élève de la région Évangéline qui voudrait suivre tes traces?

As-tu des conseils? Quoi faire, quoi ne pas faire?

Penses-tu avoir réussi à bien t'intégrer socialement ?

THÈME # 3 : BILAN : ET APRÈS?

(Moins utiliser ces questions...en sélectionner quelques-unes)

*16. Parle-moi de tes ami(e)s qui étaient dans ta classe à l'École Évangéline. Quelle sorte d'expérience ont-ils vécu?

Était-ce une expérience semblable à la tienne?

17. De quoi es-tu le plus fier(ère) depuis que tu fréquentes l'université?

Quel est ton plus grand accomplissement?

18. Quelle est la plus grande différence entre le/la (nom) du mois de juin dernier et celui/celle d'aujourd'hui? Pourquoi?

Vois-tu une différence entre un « élève du secondaire » et un « étudiant universitaire/ étudiant du collège »?

19. Qu'est-ce qui va se passer au deuxième semestre?

Y aura-t-il des différences? Lesquelles?

20. Penses-tu toujours avoir pris la bonne décision?

Pourquoi ? Quelles seraient tes autres options? As-tu des regrets?

21. Qu'est-ce que tu vas retenir de ta participation à ce projet de recherche ?

Pourquoi? Recommanderais-tu *cette expérience à quelqu'un d'autre* ?

22. As-tu quelque chose d'autre à ajouter ?

+ Voir feuille de questions individualisées pour chaque participant(e).

Appendice C : Questionnaires envoyés par courriel

Courriel # 1 : Envoyé le 8 septembre 2008 :

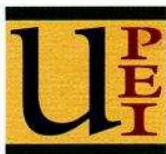
1. Sur une échelle de 1 à 10, combien te sens-tu dans ton nouvel environnement ? Qu'est-ce qui justifie une telle réponse ?
2. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ta nouvelle vie ?
3. Qu'est-ce que tu aimes moins ?
4. Qu'est-ce qui devrait changer/ être amélioré pour rendre ton expérience plus positive ?
5. Te sers-tu beaucoup de la langue française/anglaise ?

Courriel # 2 : Exemple de questions envoyées à Jason le 20 octobre 2008

1. Sur une échelle de 1 à 10, comment te sens-tu maintenant? Dans ton 1^{er} courriel, tu m'avais répondu 10. Est-ce pareil? Mieux? Pire? Pourquoi?
2. Dans ton courriel #1, tu disais que le personnel était accueillant et que tout le monde te faisait sentir confortable. Qu'est-ce que tu veux dire? Peux-tu me donner quelques exemples?
3. Parlons du côté académique de ton expérience. As-tu reçu des notes, des travaux corrigés? Comment est-ce que ça se passe?
4. Parles-moi de ton expérience au niveau de la langue. Dans ton courriel #1, tu disais que tu utilisais le français souvent. Est-ce encore comme ça? Et dans tes travaux/examens, as-tu reçu du "feedback" au sujet du français?
5. Je sais que vous n'êtes pas un grand nombre d'étudiants au Collège, mais j'aimerais savoir comment ça se passe avec les autres dans ton programme. As-tu rencontré des nouvelles personnes? Êtes-vous tous des amis?
6. Sur quoi voudrais-tu travailler au cours des prochaines semaines? En d'autres mots, qu'est-ce qui est une priorité pour toi pour l'instant? (i.e. travaux, examens, buts personnels, etc.)

Courriel # 3 : Exemple de questions envoyées à Caroline le 25 novembre 2008

1. Comment te sens-tu maintenant? (Sur une échelle de 1 à 10...) Les deux autres fois que je t'ai demandé, tu m'as donné un 10. Est-ce que ça a changé? Pourquoi?
2. Dans ton dernier courriel, tu disais que tu trouvais l'université plus difficile que l'école secondaire, et que tu n'avais pas reçu des notes dans tous tes cours. Est-ce que tu as reçu plus de notes maintenant? Comment vont les choses du point de vue académique maintenant?
3. Tu disais dans ton dernier message que tu t'étais bien ajustée à utiliser l'anglais tout le temps. Est-ce que le français te manque à ce point? Pourquoi?
4. Tu sembles avoir rencontré beaucoup de gens et te sentir vraiment confortable dans ton nouveau groupe d'amis. Ton prof de piano semble être particulièrement accommodant au niveau de la langue! C'est excellent ça! Il semble très ouvert d'esprit. J'ai une drôle de question pour toi...je me demandais si tu cachais ton identité francophone avec tes nouveaux amis...est-ce que tout le monde sait tout de suite que tu es francophone? Pourquoi? Étant donné que le français est peut-être moins présent à Terre-Neuve qu'il l'est ailleurs dans les Maritimes...les gens n'y pensent peut-être pas nécessairement. (Moi je sais qu'avec mon accent français quand je parle anglais, en plus de mon nom imprononçable pour les Anglophones, c'est difficile pour moi de passer pour une Anglophone...pas que j'essaye particulièrement, mais je suis réaliste et je sais que les gens perçoivent un accent. Je me demandais si c'était faisable pour toi, vu que ton anglais est meilleur que le mien! :-)
5. Tu as presque complété le premier semestre de ton nouveau programme. À ce stade-ci, que penses-tu de ta décision d'avoir pris ce cours à Memorial University? Es-tu satisfaite? Ou voudrais-tu changer quelque chose? Pourquoi?



UNIVERSITY of
PRINCE EDWARD ISLAND

550 University Avenue
Charlottetown
Prince Edward Island
Canada C1A 4P3

**University of Prince Edward Island
Research Ethics Board
Certificate Of Approval**

Title of Proposal : **Les Acadiens de la region Evangeline et l'education post-secondaire: deux voies, deux experiences.**

Protocol Number : **1002640**

Name of Investigator: **Ms. Veronique Bouchard**

Date Submitted : **7 March 2008**

Effective Date : **15 April 2008**

End Date : **15 April 2009**

Signature :

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'M' followed by a stylized flourish.

Date : Apr. 15/08

Chair, Research Ethics Board

cc:

Dr. Katherine Schultz, Vice President, Research &
Development, UPEI

Dr. Miles Sydney Turnbull, Education



UNIVERSITY of
PRINCE EDWARD ISLAND

550 University Avenue
Charlottetown
Prince Edward Island
Canada C1A 4P3

April 24, 2008

To: Ms. Veronique Bouchard
Education

Dear Ms. Veronique Bouchard ,

Re: "Les Acadiens de la region Evangeline et l'education post-secondaire: deux voies, deux experiences."

The above mentioned research proposal has now been reviewed under the expedited review track by the UPEI Research Ethics Board. I am pleased to inform you that the proposal has received ethics approval.

The approval for the study as presented is valid for one year. It may be extended following completion of the Annual Renewal and Amendment Form. Any proposed changes to the study must also be submitted on the same form to the UPEI Research Ethics Board for approval.

Sincerely,

Malcolm Murray, BA, MA, Ph.D.
Associate Professor of Philosophy
Chair, UPEI Research Ethics Board

cc: Dr. Katherine Schultz, Vice President, Research & Development,
UPEI

Dr. Miles Sydney Turnbull, Education